



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

KALINE JUREMA JAMBEIRO ROCHA

**DISCUTINDO EMOÇÕES DOS ESCRITORES UNIVERSITÁRIOS NO PROCESSO
DE COMPOSIÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA**

Recife

2019

KALINE JUREMA JAMBEIRO ROCHA

**DISCUTINDO EMOÇÕES DOS ESCRITORES UNIVERSITÁRIOS NO PROCESSO
DE COMPOSIÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva

Área de concentração: Comunicação Oral e Escrita

Orientadora: Prof^ª. Dra. Selma Leitão

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

R672d Rocha, Kaline Jurema Jambeiro.
Discutindo emoções dos escritores universitários no processo de
composição da escrita acadêmica / Kaline Jurema Jambeiro Rocha. – 2019.
163 f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Selma Leitão.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa
de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2019.
Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia cognitiva. 2. Estudantes universitários. 3. Redação acadêmica.
4. Escritores. 5. Emoções. I. Leitão, Selma (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-003)

KALINE JUREMA JAMBEIRO ROCHA

**DISCUTINDO EMOÇÕES DOS ESCRITORES UNIVERSITÁRIOS NO PROCESSO
DE COMPOSIÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva

Aprovada em 15/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Selma Leitão (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Marina Assis Pinheiro (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina Michelan Azevedo (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Sergipe

Prof^ª. Dr^ª Fernanda Coelho Liberali (Examinadora Externa)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ao meu esposo, Klecius, por ser companheiro, amor, amante e aliado nesta jornada de dedicação, com todos os amores e dores vivenciados por nós!

Aos meus filhos, Henrique e Yasmin, razões da minha fortaleza e resiliência por todos estes anos. Encheram-me de alegrias e carinho com suas presenças em minha vida!

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar minha produção da tese, percebi o quanto sou abençoada por ter a possibilidade de agradecer e contar fielmente com amigos, parceiros e amores sinceros em minha jornada iniciada na construção deste título.

Neste momento não tenho palavras suficientes para expressar a minha gratidão imensa a Deus, que sem a permissão, sem a bondade e justiça Dele nada seria possível à finalização desta etapa da minha vida. Foram muitos ensinamentos e aprendizagens no decorrer de todos estes anos, e que vão permanecer para sempre marcadas em minha memória e lembranças de fortaleza, resiliência e gratidão.

Agradeço enormemente à minha família, pai e mãe, especialmente, por não desistir de lutar diante de todas as possibilidades de ameaças enfrentadas, e olhe que foram muitas!

Agradeço à professora Selma, com carinho especial, pela pessoa humana, sensível, atenciosa e compreensível que é e com quem eu pude ter a honra e o prazer de conviver, sobremaneira. Obrigada, professora Selma, por ser mais do que minha orientadora em momentos difíceis e dolorosos, enfrentados ao meu lado. E me possibilitar estudar uma temática tão real em minha vida. Enquanto escritora acadêmica, pude viver, sentir e escrever simultaneamente.

Às minhas amigas, pela compreensão da ausência necessária. À minha grande primirmã, Allyne, por me fortalecer com suas palavras abençoadas e momentos de alegria, mesmo longe.

Aos amigos do doutorado, especialmente ao Grupo NupArg, Sylvinha, Dowglas, pelas conversas e desabafos das dificuldades, aos participantes do estudo, pela persistência, e às docentes da Universidade Federal, que me inspiraram grande apoio.

Aos professores da Pós-graduação, por suas preciosas reflexões que me fizeram expandir minha compreensão sobre a Psicologia Cognitiva. Aos funcionários da Pós-graduação, em especial ao Timóteo, por seu suporte operacional, sem o qual este trabalho não seria possível.

Agradeço, também, a pessoas que não contribuíram diretamente para esta pesquisa, porém fazem parte da minha trajetória e sem elas talvez eu não tivesse chegado até aqui.

RESUMO

A presente pesquisa visou analisar as relações existentes entre emoções e o processo de escrita acadêmica; as dificuldades que uma parte significativa dos escritores acadêmicos registra ao nível do processo da produção do texto escrito, buscando, ao mesmo tempo, que os resultados pudessem contribuir para a discussão dos aspectos emocionais envolvidos neste processo e possibilitar abrir caminho a outros percursos investigacionais que venham a ser traçados nesta área de estudos em ascensão, mas ainda muito pouco trabalhada e investigada no Brasil. A conscientização das emoções envolvidas durante o processo da escrita acadêmica pode auxiliar o escritor diante deste processo. Desta forma, o objetivo geral recai em analisar os processos de escrita do escritor acadêmico iniciante diante das suas emoções no processo de produção textual acadêmica. Para tanto, fizeram parte da pesquisa quatorze estudantes acadêmicos de uma Instituição de Ensino Superior Público Federal, sendo que oito deles cursavam o V período e os outros seis estavam cursando o VIII período. A construção dos dados foi realizada mediante os seguintes instrumentos: o Questionário adaptado de Lara (2014) e Lonka (1996), para construção inicial de emoções e escrita no contexto acadêmico; Diário Processual adaptado de Castelló, Iñesta e Monereo (2009) para questionamento sobre emoções durante o processo de produção textual; o uso de *software* de captura de tela (*Lotus Screencamara*) para a videogravação do processo de produção dos textos escritos; a sugestão do uso de Pauta Diretiva de textos adaptado de Monereo e Castelló (1996). A participação ocorreu de modo voluntário com assinatura do Termo de Aceite (TCLE). O procedimento para a construção dos dados envolveu quatro encontros entre a pesquisadora e os estudantes. O procedimento de análise dos dados ocorreu de modo qualitativo, apresentando como foco os aspectos estudados de: a) emoções dos participantes associadas à escrita; b) conceitualização/conhecimento da escrita; c) regulação do próprio processo da escrita. As análises dos dados mostraram que antes e depois do processo de produção textual houve permanência de emoções negativas como ansiedade, medo, estresse e insegurança relacionadas ao processo da escrita acadêmica, mas também houve mudanças nos aspectos emocionais positivos dos estudantes, observando o crescimento das emoções de satisfação, segurança, alegria e tranquilidade a partir do momento em que eles conseguiam criar um planejamento para elaborar o texto e compreender melhor a estrutura do texto acadêmico que estavam produzindo, proporcionando uma possibilidade de regular o próprio processo de composição escrita. Os participantes que se mostraram menos conscientes sobre o seu próprio

processo de produção textual se sentiram mais ansiosos. Eles consideram que se houver orientação voltada ao processo de produção de textos acadêmicos, poderiam sentir menos emoções negativas vinculadas à escrita acadêmica. Nestes termos, partindo-se da realidade dos alunos, aponta-se a possibilidade de inserção de uma disciplina universitária pensada e elaborada para a escrita acadêmica, considerando-a enquanto processo de produção de uma situação de comunicação.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Emoções. Produção textual.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the relationship between emotions and the process of academic writing; the difficulties that a significant part of the academic writers registers at the level of the process of the production of the written text, at the same time seeking that the results could contribute to the discussion of the emotional aspects involved in this process and to open the way to other investigational paths that come to be traced in this area of studies on the rise, but still very little worked and investigated in Brazil. Awareness of the emotions involved during the process of academic writing can assist the writer in this process. In this way, the general objective was to analyze the processes of recognition, awareness and regulation of the beginning academic writer before his emotions in the process of academic text production. To that end, fourteen academic students from a Federal Public Higher Education Institution were part of the study, eight of whom were in the V period and the other six were in the eighth period. Data construction was carried out using the following instruments: the Questionnaire adapted from Lara (2014) and Lonka (1996), for initial construction of emotions and writing in the academic context and the Adapted Procedural Journal of Castelló, Iñesta & Monereo (2009) for questioning about emotions during the textual production process, with the use of screen capture software (Lotus Screencamara) for the video recording of the production process of the written texts and the suggestion of the use of a Text Guideline adapted from Castelló and Monereo (1996). The participation occurred on a voluntary basis with the signing of the Term of Oil (TCLE). The procedure for the construction of the data involved four meetings between the researcher and the students. The procedure of data analysis occurred qualitatively, presenting as a focus the studied aspects of: a) emotions of participants associated with writing; b) conceptualization/knowledge of writing; c) regulation of the writing process itself. Data analysis showed that negative emotions such as anxiety, fear, stress, and insecurity related to the writing process were present before and after the textual production process, but there were also changes in the positive emotional aspects of the students, observing the growth of the emotions of satisfaction, security, joy and tranquility from the moment they were able to create a plan to elaborate the text and to better understand the structure of the academic text they were producing, providing a possibility to regulate the writing process itself. Participants who were less conscious about their own textual production process felt more anxious. They considered that if there is guidance geared to the process of producing academic texts, they could feel less

negative emotions linked to academic writing. In these terms, starting from the reality of the students, it is pointed out the possibility of insertion of a university discipline thought and elaborated for the academic writing, considering it as a process of production of a communication situation.

Keywords: Academic writing. Emotions. Text production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Modelo explicativo dos processos de regulação da escrita.....	18
Quadro 1 –	Participantes e <i>corpus</i>	38
Quadro 2 –	Textos produzidos	42
Quadro 3 –	Encontros e ações executadas	42
Quadro 4 –	Aspectos estudados por diferentes instrumentos de construção de dados...	45
Quadro 5 –	Questionário	49
Quadro 6 –	Diário 1	55
Quadro 7 –	Diário 2	56
Quadro 8 –	Perguntas dos diários	57
Quadro 8a-	Diário 3	57
Quadro 9 –	Diário 4	58
Quadro 10 –	Diário 5	58
Quadro 11 –	Questionário (emoções associadas à escrita)	62
Quadro 12 –	Diários (emoções associadas à escrita)	64
Quadro 13 –	Análise de registros em <i>Software</i> (emoções associadas à escrita)	66
Quadro 14 –	Questionário (regulação do próprio processo da escrita)	67
Quadro 15 –	Diários (regulação do próprio processo da escrita)	68
Quadro 16 –	<i>Software</i>	69
Quadro 17 –	Questionário (conceitualização/conhecimento da escrita)	70
Quadro 18 –	Diários (conceitualização/conhecimento da escrita)	71
Quadro 19 –	Questionários (questões fechadas de 8 a 27)	74
Quadro 19a –	Questionários (questões fechadas de 34a a 45)	74
Quadro 20 –	Construções de Alfazema	75
Quadro 21 –	Construções de Begônia	77
Quadro 22 –	Construções de Oleandro	80
Quadro 23 –	Construções de Íris	81
Quadro 24 –	Construções de Violeta	84
Quadro 25 –	Construções de Rosa I	86
Quadro 25a –	Construções de Rosa II	88
Quadro 26 –	Construções de Margarida I	90
Quadro 26a –	Construções de Margarida II	92

Quadro 27 – Construções de Bromélia I	94
Quadro 27a – Construções de Bromélia II	96
Quadro 28 – Construções de Magnólia I	98
Quadro 28a – Construções de Magnólia II	100
Quadro 29 – Construções de Lírio I	101
Quadro 29a – Construções de Lírio II	103
Quadro 29b – Construções de Lírio III	106
Quadro 30 – Construções de Hortênciã I	107
Quadro 30a – Construções de Hortênciã II	110
Quadro 30b – Construções de Hortênciã III	113
Quadro 31 – Construções de Cravo I	114
Quadro 31a – Construções de Cravo II	117
Quadro 31b – Construções de Cravo III	122
Quadro 32 – Construções de Tulipa I	123
Quadro 32a – Construções de Tulipa II	125
Quadro 32b – Construções de Tulipa III	127

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	17
2.1	ESCRITA ACADÊMICA.....	17
2.2	EMOÇÕES	21
2.3	ARGUMENTAÇÃO	30
3	MÉTODO	35
3.1	DO CONTEXTO DA PESQUISA.....	35
3.1.1	Os participantes	37
3.2	PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS E INSTRUMENTOS	38
3.2.1	Instrumentos	38
3.2.2	Procedimento de construção dos dados	42
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	44
3.3.1	Quanto às emoções	45
3.3.2	Quanto à conceitualização/conhecimento da escrita	46
3.3.3	Quanto à regulação do próprio processo da escrita	46
4	RESULTADOS E ANÁLISE	48
4.1	RESULTADOS DO PARTICIPANTE HIBISCO	49
4.2	ANÁLISES DO PARTICIPANTE HIBISCO	61
4.2.1	Emoções associadas à escrita textual	61
4.2.2	Regulação emocional associada à escrita textual	66
4.2.3	Composição do texto acadêmico	70
4.3	ANÁLISES E RESULTADOS DOS DEMAIS PARTICIPANTES.....	73
4.3.1	As produções de Alfazema	75
4.3.2	As produções de Begônia	77
4.3.3	As produções de Oleandro	79
4.3.4	As produções de Íris	81
4.3.5	As produções de Violeta	84
4.3.6	As produções de Rosa (antes do processo da escrita)	86
4.3.6.1	Durante o processo da escrita	88

4.3.7	As produções de Margarida (antes do processo de produção textual)	90
4.3.7.1	Durante o processo de produção textual	92
4.3.8	As produções de Bromélia (antes do processo de produção textual)	94
4.3.8.1	Durante o processo de produção textual	96
4.3.9	As produções de Magnólia (antes do processo de produção textual)	98
4.3.9.1	Durante o processo de produção textual	100
4.3.10	As produções de Lírio (antes do processo de produção textual)	101
4.3.10.1	Durante o processo de produção textual	103
4.3.11	As produções de Hortênciã (antes do processo de produção textual)	107
4.3.11.1	Durante o processo de produção textual	110
4.3.12	As produções de Cravo (antes do processo de produção textual)	114
4.3.12.1	Durante o processo de produção textual	117
4.3.13	As produções de Tulipa (antes do processo de produção textual)	123
4.3.13.1	Durante o processo de produção textual	125
4.4	EMOÇÕES ASSOCIADAS À ESCRITA TEXTUAL	128
4.5	REGULAÇÃO EMOCIONAL ASSOCIADA À ESCRITA TEXTUAL	129
4.6	COMPOSIÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO	130
5	DISCUSSÃO	132
6	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A – Questionário para acadêmicos	151
	APÊNDICE B – Diário processual	158
	APÊNDICE C – Pauta diretiva	160
	APÊNDICE D – Considerações éticas sobre a pesquisa	162

1 INTRODUÇÃO

A luta da escrita acadêmica tem sido motivação e interesse para mim, pois, como estudante de pós-graduação e escritora iniciante, sinto que há uma necessidade de entendimento do que acompanha essa luta; de que maneira o processo da escrita acadêmica pode ser mais bem compreendido. Considera-se que estamos nos referenciando a indivíduos que, assim como eu, não tiveram um ensino explícito do processo de escrita acadêmica e, dentre outros fatores, diante dessa dificuldade, muitas emoções emergem e crescem, podendo travar batalhas diárias emocionais no processo de produção textual acadêmica. Ademais, no contexto de vida diária da academia, ao questionar colegas e docentes sobre a sua escrita, escuto relatos de dificuldades e complexidade envolvendo emoções associadas à escrita acadêmica.

Assim, o presente estudo visa analisar as relações existentes entre emoções e o processo de escrita acadêmica; as dificuldades que uma parte significativa dos escritores acadêmicos registram ao nível da produção do texto acadêmico, buscando, ao mesmo tempo, que os resultados possam contribuir para a discussão de estratégias diante dos aspectos emocionais envolvidos no processo de produção textual acadêmica e possibilitem abrir caminho a outros percursos investigacionais que venham a ser traçados nesta área de estudos em ascensão, mas ainda muito pouco trabalhada e investigada no Brasil.

Há no presente projeto grande relevância destacada ao contribuir com o processo de consciência dos estudantes universitários diante das emoções que surgem na composição escrita acadêmica, considerando que as possíveis relações dos objetivos da escrita enquanto situação de comunicação e suas próprias emoções com a composição escrita podem ser conhecidas e reguladas por esses escritores, podendo levá-los à produção de textos conscientemente bem escritos.

Cameron, Naim e Higgins (2009) destacam a existência de armadilhas emocionais no processo da escrita, podendo ser nocivas e promover sentimentos negativos de insegurança, por exemplo, quando a experiência em lidar com as emoções despertadas no processo da produção textual acadêmica é limitada.

A conscientização das emoções envolvidas durante o processo da escrita acadêmica pode auxiliar o escritor diante da sua produção textual. Considera-se que aquele que argumenta necessita de um conhecimento teórico-prático, que pode ser representado pelo texto de opinião, havendo possibilidade de discussões democráticas. Nesse movimento, vivências emocionais que existem destacam-se durante todo o processo da produção textual,

podendo variar entre emoções positivas e negativas, de acordo com determinados pontos de vista (CAMERON;_NAIM; HIGGINS, 2009).

Enquanto participante e membro do grupo de pesquisa em argumentação (NupArg), a produção textual acadêmica que mais buscava aproximações com pesquisas em desenvolvimento, quanto à escrita, no presente grupo seria a escrita argumentativa enquanto processo que, em sua própria constituição prototípica, exigisse daquele escritor que argumenta a capacidade de alteridade e consciência de si e do outro, sendo possível que, num contexto de educação, o estudante ali inserido numa situação buscasse participação ativa e construtiva, diante das relações que o cercam, sejam elas potenciais ou reais, desenvolvendo discussões diante de temas controvertidos, e que tal desenvolvimento conseguisse auxiliar na regulação das emoções envolvidas no processo da escrita.

Assim, buscando conhecer e discutir relações emocionais que possam existir no processo de produção textual argumentativa no contexto universitário, o objetivo geral do presente estudo recai em analisar os processos de escrita do escritor acadêmico iniciante diante das suas emoções no processo de produção textual acadêmica argumentativa.

No grupo de pesquisa NupArg, desenvolvemos estudos que envolvem a argumentação (oral/escrita) e suas possíveis relações com a educação. Dentre os vários fatores relevantes em tais estudos está a capacidade e a força que a argumentação apresenta possuir em alterar contextos de vida dos participantes, sejam eles estudantes e/ou docentes.

No nosso grupo de pesquisa, vejo que as discussões quanto à argumentação envolvem as emoções daquele que argumenta, em especial em estudos com argumentação oral, porém observo a necessidade de conhecer tais discussões na dimensão do processo da produção da argumentação escrita no contexto acadêmico e as emoções envolvidas neste processo.

No que diz respeito à escrita acadêmica, enquanto estudante de mestrado, minha pesquisa de dissertação foi desenvolvida com foco na compreensão do processo da escrita no contexto da academia; foi buscado entender e analisar o subprocesso peculiar da revisão textual existente neste contexto. Naquela circunstância, foi-me possível perceber, durante todo o estudo, que os escritores universitários, enquanto produziam seus textos acadêmicos, estavam envolvidos por emoções que provavelmente dificultavam o processo de produção textual. Porém, tal dimensão emocional, apesar de estar presente, não estava consciente e nem regulada pelos participantes, permeando todo o processo de produção escrita.

A presente tese é dividida em cinco capítulos. No capítulo 1 são apresentadas as bases teóricas em que o estudo se apoia, com ênfase particular sobre a escrita acadêmica, as emoções e o processo de produção textual acadêmico e a argumentação. No capítulo 2,

apresenta-se o método, descrevendo-se o contexto da pesquisa e os participantes, os instrumentos e os procedimentos de construção dos dados. O capítulo 3 apresenta as análises e resultados inicialmente com uma descrição do sistema de análise adotado. O sistema de análise é de natureza qualitativa, considerando os aspectos da emoção, da conceitualização/conhecimento da escrita e da regulação do próprio processo de composição escrita. Foi então subdividido o capítulo em duas sessões, sendo que na primeira sessão foram apresentados os resultados, seguidos de análises do caso Hibisco. A segunda seção do capítulo 3 traz as análises realizadas e os resultados obtidos referentes a cada caso/participante alvo do estudo. O capítulo 4 é dedicado às discussões sobre os dados construídos, procurando-se relacioná-los e responder às questões levantadas nos objetivos deste estudo. Também neste capítulo, são feitas algumas discussões, buscando-se relacionar os dados analisados com a literatura na área de objeto de estudo da presente pesquisa. O capítulo 5 apresenta as conclusões e considerações finais da pesquisa, buscando realizar reflexões construtivas diante das discussões apontadas, bem como possibilitar possíveis implicações e pesquisas futuras, finalizando-se, assim, o texto desta tese.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A investigação sobre os processos da composição da escrita tem percorrido um longo caminho desde que Flower e Hayes (1980) colocaram à vista a complexidade dos processos cognitivos que envolvem a escrita realizada pelo escritor maduro. Nos últimos anos, a escrita realizada pelo escritor experiente tem sido colocada como modelo a ser seguido, em que o texto é considerado enquanto um processo subsidiário de uma determinada situação de comunicação (CAMPS, 1995; CAMPS; CASTELLÓ, 2013; CASTELLÓ, 2007).

2.1 ESCRITA ACADÊMICA

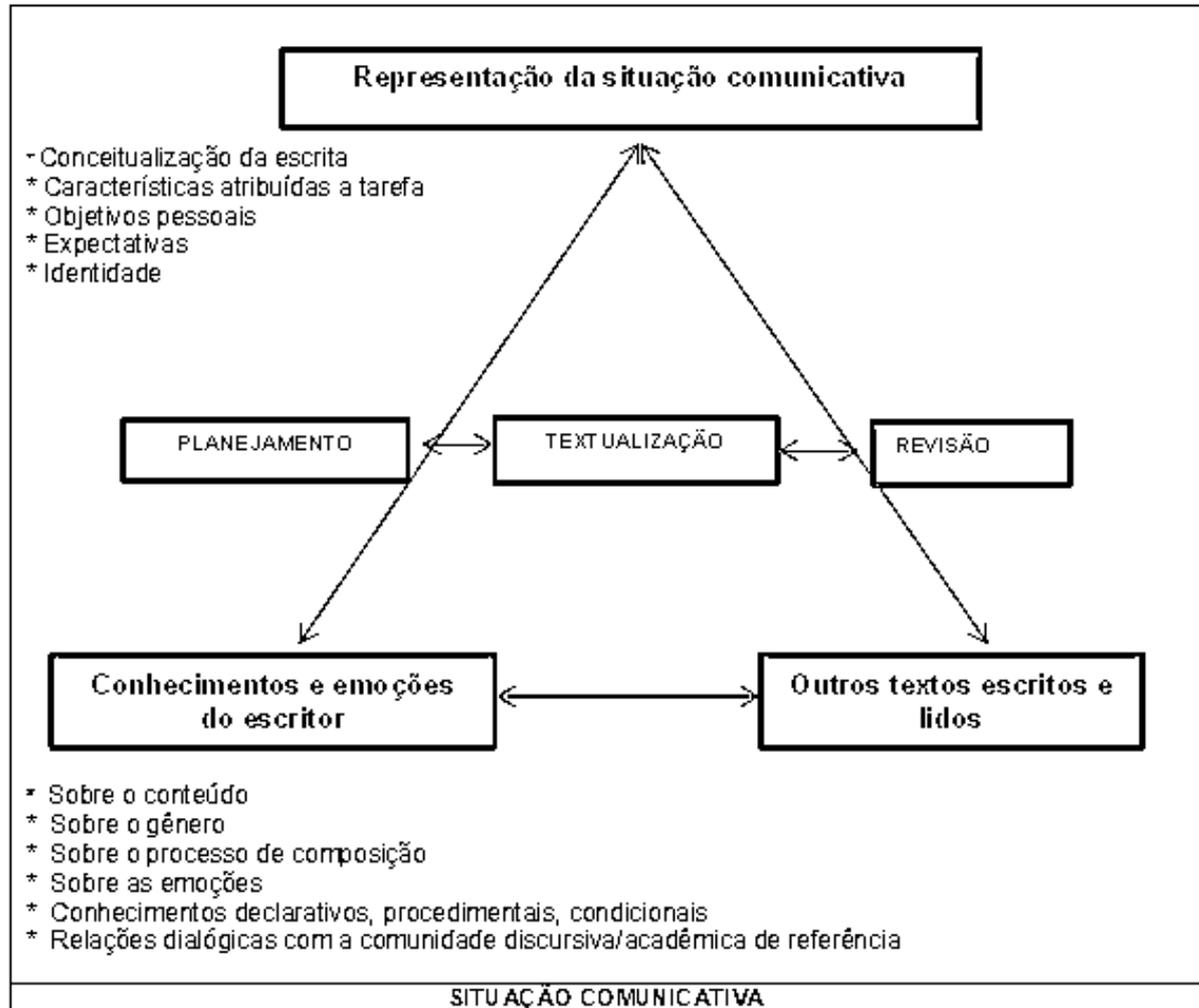
Escrever é um ofício acadêmico que raramente é ensinado explicitamente (BLAXTER, HUGHES; TIGHT, 1998; CASTELLÓ, 2007). Como resultado, muitos começam a escrita acadêmica como uma batalha; não apenas com técnicas hábeis de escrita, mas com emoções que a escrita desperta e com um processo desafiador de desenvolver-se enquanto escritor acadêmico.

A atividade do processo de composição da escrita pode ser explicada por modelos. O modelo presente aceito pela grande maioria dos pesquisadores integra os subprocessos da escrita (planejamento, textualização e revisão) num movimento recursivo, recorrente, interativo e interdependente, porém sem nenhuma relação hierárquica entre eles (FLOWER; HAYES, 1980; BEREITER; SCARDAMALIA, 1987, 1996).

Considerando o modelo acima e partindo do princípio de que existem alguns pontos a serem ponderados referentes ao ensino-aprendizagem e estratégias de regulação da própria escrita no contexto acadêmico, Castelló (1999, 2007, 2008) e seu grupo de pesquisa SINTE, situado em Barcelona (Espanha), vêm desenvolvendo estudos diante do processo da escrita acadêmica e suas interlocuções com a identidade docente, gêneros específicos e, mais recentemente, com as emoções.

A interatividade, por exemplo, é uma das características presente entre os subprocessos da escrita e que, como discutido por Castelló (2008), depende de alguns aspectos, a saber: a representação da situação comunicativa; o conhecimento e as emoções do escritor; os textos que acompanham o escritor, além do novo texto. Tal modelo interativo pode ser visto abaixo na figura 1:

Figura 1 – Modelo explicativo dos processos de regulação da escrita



Fonte: Castelló (2008), adaptado pela pesquisadora.

Por **representação da situação comunicativa**, Castelló (2008) destaca tratar-se da relevância que o escritor traz numa determinada situação, ao conceitualizar a situação de modo cada vez mais complexo e pessoal, buscando sempre a compreensão do leitor, bem como o compartilhamento do ponto de vista do escritor, outrora leitor, que foi adaptado diante de outras leituras realizadas por ele.

Desta forma, de acordo com a situação comunicativa, é possível escrever mais ou menos priorizando o planejamento da escrita, com mais ou menos revisões, com mais ou menos emoções envolvidas, como a ansiedade, etc. (MACARTHUR; GRAHAM; FITZGERALD, 2006). Castelló (1999) lembra, em seus estudos, que as estratégias mais sofisticadas, envolvendo altos níveis de planejamento e revisão, com objetivos pessoais, só são possíveis quando a finalidade da escrita é clara e envolve interesses para o escritor.

Como segundo aspecto, tem-se a construção do **conhecimento e as emoções por parte do escritor**. Nesta variável, nota-se que é imprescindível que o escritor busque envolver-se na situação específica a que irá se referir; para tanto, necessita administrar conhecimentos linguísticos, retóricos e textuais.

Desta forma, destaca-se ser importante considerar alguns pontos concernentes a esta variável: conhecer e administrar o conteúdo da escrita e o gênero a ser produzido, compreender e desenvolver estratégias diante dos processos de composição da escrita, perceber e regular as emoções emergentes durante o processo da escrita, apreender os tipos de conhecimentos que podem ser referenciados e discutir as relações dialógicas diante do contexto acadêmico existente. Assim, o escritor poderá ser mais eficaz em controlar a complexidade do processo de produção textual para alcançar os seus objetivos.

Nos últimos anos, a segunda variável apontada tem sido alvo das investigações. Alguns têm levantado questões sobre a cognição (consciência) do próprio escritor, no processo de produção da escrita, como determinante na regulação desse processo (CASTELLÓ, 2007, 2009; EFKLIDES, 2006; MACARTHUR; GRAHAM; FITZGERALD, 2006). E depreende-se que a ideia de que a própria escrita se transforme numa ferramenta para reorganizar a construção do conhecimento e para levantar novas possibilidades e motivações sobre um fenômeno é algo desconhecido pela maioria dos escritores acadêmicos (CASTELLÓ, 1999; CASTELLÓ *et al.*, 2012).

Quanto ao terceiro aspecto – **outros textos escritos e lidos** –, busca-se ter presente textos que foram produzidos anteriormente, tanto pelo próprio autor quanto por outros escritores representantes da comunidade acadêmica, levando o escritor, durante a produção da escrita, a um diálogo textual.

Para que o processo de produção de texto seja efetivado, e em particular o texto acadêmico, é necessário que se considere esta produção como uma suposta resposta a todos os textos anteriores que o escritor, que outrora fora leitor, teve contato, produziu e/ou supõe-se ter lido. Como resposta a este movimento, no instante em que ele se torna escritor, aparecerão, posteriormente, outros textos sobre o mesmo tópico produzido, podendo ser considerado enquanto respostas a este (CASTELLÓ, 2007, 2008).

Desta maneira, o texto pode ser construído enquanto processo do diálogo, caracterizando-se como diálogo textual, carregando algumas marcas específicas. Por exemplo, a impossibilidade do escritor em compartilhar o tempo e o espaço com seus interlocutores, o que acaba por levar o escritor a demarcar de forma mais precisa aquilo que ele acredita ser compartilhado, o conhecimento comum com o leitor, ao mesmo tempo em que é relevante

relacionar este novo conhecimento com a nova informação, aquela que o autor possui (CAMPS, 1995). Ou seja, compor um texto, o processo desta composição em si, pode ser considerado dialógico, já que a situação em que ocorre tal composição não acontece isoladamente do mundo que o rodeia, e inserido nesta situação comunicativa encontra-se o escritor e suas emoções pouco conhecidas e reguladas pelo mesmo, no processo de produção textual.

A maioria dos universitários se baseia numa escrita acadêmica enquanto produto, com objetivos estanques; ou seja, o que a academia atualmente oferece está longe de ser considerado como processo de escrita e bem distante do processo de escrita que os escritores maduros realizam. Isto é, a maioria da escrita acadêmica é baseada num “modelo estático de escrita” (RICHARDSON, 2000, p. 924), que funciona mais ou menos como uma pesquisa linear e logo em seguida elaboração e produção textual de resumos. A escrita passa a ser o final do produzido e, desta maneira, deixa transparecer que é um produto fácil de ser elaborado, que não provoca nenhum tipo de emoção negativa e que não há dificuldades em relatar a realidade e levantar argumentos por meio da produção textual acadêmica.

Porém, sabe-se que escritores acadêmicos experientes compreendem exatamente o contrário. Eles criam significados para a escrita, de modo recursivo, e esse movimento pode ser um tanto assustador, pois os significados produzidos não podem escorregar e levantar quaisquer emoções de insegurança nesses escritores, já que, ironicamente, é esperado um escritor que componha o texto perfeito, que servirá de modelo para aqueles escritores iniciantes (CAMERON; NAIM; HIGGINS, 2009).

É um desafio escrever na academia, para a grande maioria dos escritores; porém para aqueles iniciantes no mundo acadêmico trata-se de um processo particularmente complexo e difícil, pois a experiência é limitada diante desse movimento. O contato que o escritor novato desenvolve com o texto na academia diz respeito ao produto textual, aquilo que já está pronto e finalizado. Em atividades práticas da escrita acadêmica, existem poucas relações entre escritor iniciante e o processo de produção textual, considerando a possibilidade de revisitações ao texto, em sua composição (LONKA, 2003).

Quando se trata de escritores acadêmicos novatos, o movimento da recursividade, que não foi exposto anteriormente em contexto acadêmico, pode provocar emoções de insegurança e incredibilidade em sua própria produção textual. Em parte, a explicação para tanto recai no fato da natureza da recursividade encontrar-se, em sua maioria, oculta. Os estudantes, ao adentrar no processo de escrita acadêmica, não são expostos a propostas de trabalho de outros acadêmicos. Ao ler um artigo científico, por exemplo, o que os estudantes

acadêmicos têm contato é com o produto finalizado e publicado, representado pelo artigo. Desta forma, o trabalho do processo das suas produções textuais, enquanto escritores iniciantes, ocorre com textos prontos, lineares e quase perfeitos (CAMERON; NAIM; HIGGINS, 2009).

Assim, em reflexão, sabe-se que não é segredo que os acadêmicos, enquanto escritores, enchem-se de emoções negativas, como insegurança, medo e ansiedade, o que proporciona situações de confusão e incapacidade na escrita.

No Brasil, a discussão diante do processo da produção textual acadêmica é um tema recente de publicações (ASSIS, 2014a, 2014b; BERNARDINO *et al.*, 2014; ASSIS; SILVA; RINCK, 2012; ASSIS; SILVA; BARLETT, 2013; SILVA; BESSA, 2011; SILVA; TORRES, 2011); todavia a relação entre emoção e o processo de produção textual acadêmica ainda consta enquanto necessidade de pesquisa a ser preenchida diante das pesquisas psicológicas e possui grande capacidade de estudo.

2.2 EMOÇÕES

As emoções humanas se encontram em discussão há muitos séculos. O filósofo Platão parecia preferir menosprezar a emoção e considerar que a razão, o espírito e o apetite compunham sua alma tripartida, de modo que a emoção não tinha posição central. Para ele, a emoção seria algo que confunde, interrompe, atrapalha ou de outra forma diminui a razão humana (STRONGMAN, 2003).

Para Aristóteles, as emoções eram facetas muito mais interessantes da existência, ele viu alguns dos nossos sentimentos como decorrentes de nossas visões do mundo ao redor. Para ele, as emoções estavam ligadas entre o prazer e a dor (STRONGMAN, 2003).

As ideias de Aristóteles não perduraram por muito tempo, pois seguiram muitos novos modos de olhar a emoção. Prosseguindo, as ideias de Descartes predominaram até que as teorias psicológicas comesçassem a emergir no final do século passado. O nome de Descartes é quase sinônimo de dualismo, existindo um corpo fisiológico e uma mente que, de alguma forma, também se dobra como uma alma e media uma consciência decididamente não corpórea (STRONGMAN, 2003).

Descartes tinha em suas mudanças, no que diz respeito às emoções, não apenas aspectos ligados à fisiologia e comportamento, mas também discussões que envolviam processos cognitivos como a percepção e a memória. Para Descartes, as emoções eram vistas como paixões, sendo possível haver manipulações até certo ponto. Para Strongman (2003), tal

discussão remete a uma visão um tanto confusa da emoção, embora esta tenha sido colocada na alma e, portanto, entre as capacidades mais altas e mais interessantes dos seres humanos.

O florescimento da pesquisa sobre emoções na formação de professores teve seu início marcado na década de 1990, com a edição especial do *Cambridge Journal of Education*, de Nias (1996) e várias obras de Hargreaves (1998, 2000) e Lasky (2000).

A história das emoções na educação passou pelo debate, na década de 1970, quanto a sua origem, com questões que envolviam o pertencimento à natureza ou nutrida na cultura (BODDICE, 2017). Mas atualmente as pesquisas envolvendo as emoções na educação apresentam a palavra “emoção” mais com efeitos afetivos experienciais. As emoções não são analisadas sozinhas, de qualquer modo, elas envolvem um contexto (BODDICE, 2017; LAZARUS, 1991a) que é consciente pelo estudante, não está sendo referido a processos automáticos.

Não podemos simplesmente analisar essas experiências emocionais, que de qualquer forma dinamicamente elas envolvem corpo e contexto, enquanto conscientes delas, sem também reconhecer que tais processos emotivos estão sendo executados em segundo plano. O objetivo dos estudos com emoções ao longo da história não é entender emoções em si, no entanto, mas como as pessoas experimentam, o que as desperta, de que forma e com quais efeitos. As emoções são, portanto, um epifenômeno da experiência histórica em geral (BODDICE, 2017; BODDICE 2018; MOSCOSO, 2012; MOSCOSO; ZARAGOZA, 2014).

Emoções, embora algumas vezes pensadas como um guia para o nosso verdadeiro eu, são frequentemente consideradas fora de controle, destrutivas, primitivas e infantis, ao invés de pensadas, civilizadas e adultas. Elas são parte integrante da vida humana, juntamente com a cognição e a motivação. E a semelhança a quase todas as teorias da emoção é a concepção de que as emoções são incrivelmente variáveis e evidenciam diferenças sutis, por exemplo, nas tendências de ação e expressão emocional (ELLSWORTH; SCHERER, 2003).

Embora não haja consenso quanto à definição geral do termo emoção (IZARD, 2006), os especialistas concordam que as emoções possuem um conjunto limitado de componentes e características, já que se trata de um termo multifacetado (IZARD *et al.*, 2008) que envolve aspectos de tempo de permanência, tipos de emoções, relacionando-se com a cognição, com a cultura e com o contexto (IZARD, 2009).

Os primeiros teóricos da emoção começaram a considerar as origens e o desenvolvimento da emoção e a distinção entre emoção e não emoção. Atualmente, é possível lembrar que a maioria dos modelos teóricos, ao discutir sobre emoções, remetem à reação muscular interna, comportamento expresso, impressão afetiva subjetiva e cognições. Além

disso, é possível ver nessas teorias o início do debate sobre as origens da emoção na biologia ou interação social.

Miguel (2015) rememora que o estudo dos aspectos subjetivos e cognitivos das emoções foi negligenciado por quase trinta anos (1930 a 1960) devido à, então, popularidade do behaviorismo e sua crítica aos processos “mentalistas” (GOODWIN, 2005; LEDOUX, 1996; MANDLER, 2003; NIEDENTHAL; KRAUTH-GRUBER; RIC, 2006; PLUTCHIK 2002; SCHULTZ; SCHULTZ, 2009; STRONGMAN, 2003).

Entre as teorias das emoções, a de James-Lange (1890) é a mais conhecida, trazendo que primeiro os humanos percebem o estímulo, há uma reação do organismo, e a percepção desse movimento das vísceras seria, então, o sentimento. Ou seja, para os autores, por exemplo, uma pessoa não corre porque sente medo, mas sente medo porque começa a correr. Tal teoria ganhou força na primeira metade do século XX, em especial com a chegada de outras teorias comportamentais que elegiam as emoções como comportamentos, sem origem interna, mas externa e observável (JAMES, 1884; SKINNER, 1953, 2003).

Portanto, as propostas baseadas em James não se encontram mais aceitas entre os modelos atuais, com sua forma original quanto às emoções, elas foram adaptadas ou incorporadas a novas teorias. Dentre os modelos amplamente referenciados, encontram-se os cognitivistas e os sociais. Para a abordagem cognitiva do presente estudo, a avaliação da situação é considerada como principal característica da emoção, sendo que determinada situação pode provocar tristeza em algumas pessoas e alegria em outras, dependendo da situação atual que a pessoa está vivendo.

Dentro das teorias cognitivas, Lazarus (1991a) trouxe uma teoria plenamente emocional com o conceito de emoção para o presente estudo, considerando a importância das perspectivas biológicas, culturais e cognitivas inseridas em tal conceito. O autor argumenta que a emoção pode ser afetada pela cultura, pelo menos de quatro maneiras: pela maneira como os estímulos emocionais são percebidos pelas pessoas; alterando diretamente a expressão emocional; determinando relações sociais e julgamentos; por comportamento altamente ritualizado (por exemplo, luto).

Lazarus (1991a) sugere que a emoção pode ser explicada assumindo uma perspectiva cognitiva, e a avaliação é um conceito central na visão de presente autor, pois cada estímulo encontrado é avaliado em relação à sua relevância e significação pessoais. Esta é uma atividade cognitiva com emoção como parte dela: “[...] cada reação emocional é uma função de um tipo particular de cognição ou avaliação” (LAZARUS; AVERILL; OPTON, 1970, p. 218).

Para Lazarus (1991a), as pessoas têm disposições para buscar e responder a estímulos particulares. Tais disposições moldam nossa interação com o meio ambiente, e a avaliação cognitiva desses estímulos produz respostas emocionais. Porém, os estímulos mudam constantemente e as pessoas continuamente lidam com eles. Deste modo, tanto as cognições quanto as reações emocionais se alteram.

A teoria das emoções de Lazarus (1991a) é expressada por meio de cinco temas: ela é uma teoria do sistema, sugerindo que o processo de emoção envolve muitas variáveis que são organizadas interdependentemente em uma configuração. As variáveis do sistema consistem em antecedentes causais, processos mediadores, efeitos emocionais imediatos e efeitos de longo prazo.

Em tal teoria, existem dois princípios independentes refletidos na emoção: o princípio do processo e o princípio da estrutura. O primeiro diz respeito à mudança e se refere a relações estáveis entre pessoa e ambiente que produzem padrões emocionais consistentes dentro de um indivíduo. Há ainda o princípio do desenvolvimento, que implica na alteração da emoção ao longo da vida, do nascimento aos anos posteriores. Isso é determinado por variáveis biológicas e sociais. Por fim, outro princípio específico indica que o processo emocional é distintivo para cada emoção. A teoria depende mais fortemente do que o autor denomina de princípio do significado relacional. Isso sugere que “[...] cada emoção é definida por um significado relacional único e específico” (LAZARUS, 1991, p. 39).

Para cada emoção existe um tema relacional principal que tem a ver com os danos e benefícios que se acumulam em cada relação pessoa-ambiente. A teoria repousa centralmente no processo de avaliação, através do qual o significado das relações pessoa-ambiente é construído (STRONGMAN, 2003).

Lazarus (1999) ainda levanta a discussão do surgimento das emoções por três dimensões: dimensão relacional, uma motivacional e uma cognitiva. A primeira está ligada ao fato delas estarem conectadas às relações existentes entre a pessoa e o ambiente, especialmente o social. A dimensão motivacional refere-se às emoções e humores como reação à forma como a pessoa administra seus próprios objetivos e metas diariamente. Quanto mais relevante for a ação ou o significado dela, maior o nível emocional da pessoa.

Por fim, a dimensão cognitiva (consciência básica) avalia os processos que funcionam em determinadas práticas sociais significativas da vida diária. Essa cognição (consciência) consiste em definir crenças sobre como as coisas estão indo para uma pessoa e sua utilidade, o que depende de como a pessoa atribui significado aos fatos que acontecem frequentemente todos os dias (LAZARUS, 1999).

Lazarus (1993) já reconhecia a existência de emoções positivas e negativas, podendo auxiliar a pessoa à adaptação diante de uma situação-problema. O poder de analisar as emoções proporciona uma multiplicidade de histórias sobre as relações entre as pessoas e o ambiente,

[...] que as emoções são sempre uma resposta ao significado relacional. O significado relacional de um encontro é o sentido que uma pessoa tem dos danos e benefícios em um relacionamento pessoa-ambiente em particular. (LAZARUS, 1993, p. 13).

Para tal autor, uma emoção não é despertada apenas de uma demanda, de modo restrito e por solicitação da pessoa ou ambiente individualmente, mas pela justaposição entre ambos, perpassados pelos motivos e crenças daquela pessoa e seu contexto.

Izard (2009) trouxe que as emoções positivas emergem na ontogenia inicial. Como as emoções negativas, elas estão sujeitas a mudanças no desenvolvimento. “A mais crítica dessas mudanças é mediada pela aquisição de rótulos de linguagem e emoção e a capacidade de comunicar (ou compartilhar) experiências de emoção através de processos simbólicos ou linguagem” (IZARD *et al.*, 2008, p. 7). As emoções negativas seguem seu curso automaticamente e tentam tirar vantagem adaptativa da situação (IZARD, 2009).

Para Vloet (2009), as emoções enquanto classificadas como negativas e positivas podem ser discutidas como contrastantes. É como se, para cada emoção positiva existisse uma emoção negativa equivalente. Em seus estudos, a autora levanta possibilidades em que emoções da relação professor/aluno, como carinho, amor e afeição, podiam ser contrastadas com frustração, ansiedade e impotência.

As emoções, em especial seu aspecto cognitivo, são influenciadas por diferenças individuais, aprendizado e contextos sociais e culturais. Em estudo recente realizado com docentes universitários e suas emoções, Badia, Garcia e Meneses (2018) apoiaram a ideia de que os professores sofrem quando realizam a ação de ensinar, mostrando haver uma grande relação das emoções com a cognição, a motivação e o desempenho no trabalho.

Entre os princípios defendidos por Izard (2009) para tratar das emoções, há destaque para o papel que é desenvolvido pelas emoções na evolução da consciência e o fato de as emoções serem motivacionais, em virtude de seu componente experiencial. Ou seja, mediante as experiências vivenciadas, é possível haver emoções motivadoras e informativas. As emoções desempenham um papel crítico na evolução da consciência e nas operações de todos os processos mentais.

As emoções podem ter duração relativamente curta ou continuar em um curso de tempo indefinidamente longo. A principal razão que define esse período é a interação do seu

componente cognitivo para fornecer um meio de regulá-las e utilizá-las (IZARD, 2007a, 2009). Deste modo, confirma-se que apenas falar, dar nomes, rotular e comunicar emoções auxilia na regulação e utilização das mesmas, sejam elas positivas ou negativas, podendo gerar vantagens adaptativas.

Izard (2009) traz que, entre os efeitos positivos que emergem quando é utilizada a linguagem para simbolizar as emoções, encontram-se aqueles relacionados ao aumento do conhecimento emocional, da regulação emocional e da utilização de emoções, já que estas interagem dinamicamente. Portanto, no presente estudo, assim como já discutido por Cameron *et al.* (2009), a possibilidade de formar grupos de estudos quanto ao processo da escrita acadêmica traz benefícios para o conhecimento da escrita em si, mas também traz mudanças benéficas no que diz respeito à regulação das emoções que surgem no decorrer desse processo, ajudando o universitário a utilizá-las de modo mais adaptativo à situação contextual.

Ao referir-se às emoções, Ekman (1999, 2003) defende que elas são diferentes umas das outras de maneira importante, mesmo as emoções positivas e as negativas entre si. Tal diferença tem ligação com aspectos fisiológicos, situações que as despertam e as prováveis respostas comportamentais. As emoções são diferentes entre si para além da intensidade ou prazer.

Stein e Trabasso (1992) afirmam que, por exemplo, na felicidade uma meta é alcançada ou mantida, na tristeza há uma falha no alcance desta meta, na raiva um agente causa a perda da meta e no medo existe uma expectativa de fracassar ante o alcance da meta. Deste modo, é possível interpretar o mundo imposto pelas emoções e tal interpretação é derivada das experiências que aquela pessoa teve no passado diante de determinada situação contextual, e as emoções são independentes da presença de outras pessoas.

A literatura concorda que a capacidade de expressar emoções é inata, ou seja, a expressão de emoções positivas ou negativas costuma ser idêntica em todos os povos (EKMAN, 2003; PLUTCHIK, 2002). Porém, a história singular e o contexto cultural exercem influência relevante sobre a avaliação de quais estímulos provocam determinadas emoções e em quais situações pode-se ou deve-se expressar quais emoções (GENDRON *et al.*, 2014; NIEDENTHAL; KRAUTH-GRUBER; RIC, 2006).

Considerando os componentes importantes da expressão emocional, a gesticulação é considerada um deles. Porém, é um tanto complexo a considerar fora da sua dependência com a cultura em que a pessoa está inserida. Portanto, os gestos são compreendidos como expressões visuais, que servem para demonstrar estados emocionais, porém, eles não são

inatos, mas aprendidos e cumprem a função de enfatizar o que está sendo comunicado (EKMAN, 1993; PLUTCHIK, 2002).

Em sua grande maioria, os modos apresentados de tais expressões remetem às pesquisas das expressões emocionais faciais (EKMAN, 2003; PLUTCHIK, 2002), visto que a face humana é a região corporal do ser humano com maiores recursos para tais expressões, pois concentra os principais músculos na região oral, proporcionando a possibilidade de movimentação em diversas direções. Além destes músculos, há também outros envolvidos na expressão facial: os músculos das sobrancelhas, da testa, das pálpebras e do pescoço, embora estes apresentem menor liberdade de direções.

As emoções, no contexto educacional, têm se tornado uma área crescente de estudo e vêm emergindo cada vez mais ao integrar emoção, cognição e escrita (LINNENBRINK, 2006). A maioria do que se tem estudado sobre a relação entre emoções e escrita acadêmica parte de atividades realizadas com professores (CASTAÑO; CASTELLÓ; GARGANTÉ, 2015; DEMETRIOU; WILSON, 2009; BADIA; MENESES; MONEREO, 2014) ou com estudantes de pós-graduação ao nível de doutorado (CAFARELLA; BARNETT, 2000; CAMERON; NAIM; HIGGINS, 2009; LEE; BOUD, 2003; LONKA, 2003; LONKA *et al.*, 2014).

Há dificuldades em encontrar pesquisas com estudantes acadêmicos de graduação, na condição de escritores iniciantes, portanto, buscou-se utilizar estudos com docentes universitários e estudantes de pós-graduação diante de situações que possam contribuir para a presente pesquisa. Esta condição pôde existir, pois o contexto de produção em que tais públicos estão inseridos, a universidade, é o mesmo em que os estudantes de graduação se encontram, considerando, assim, a possibilidade de gerar emoções relativamente semelhantes diante do processo de produção textual.

Em pesquisa realizada com docentes, Castaño, Castelló e Garganté (2015) indicam que a satisfação e o reconhecimento da importância da escrita encontram-se presentes de modo relacionado no processo da produção textual dos professores, diante de gêneros específicos do contexto das suas produções. Porém, ao mesmo tempo em que a escrita é reconhecida como satisfatória, importante e benéfica, os professores declaram que é um processo demorado e estressante (CAMERON; NAIM; HIGGINS, 2009; LONKA *et al.*, 2014).

Parece que são experimentadas emoções positivas relacionados à escrita apenas quando os escritores se dizem competentes para fazê-la. Portanto, a consciência de proficiência na competência escrita pode levar os professores a sentirem satisfação quando

escrevem e considerá-la como importante e útil em sua profissão, embora a considerem como uma atividade altamente exigente (CASTAÑO; CASTELLÓ; GARGANTÉ, 2015).

Já em pesquisas realizadas com estudantes de doutorado, nota-se que a dificuldade para escrever pode levar futuros escritores acadêmicos experientes a corroer sua confiança nos estágios iniciais da carreira e minar a produção textual (CAFARELLA; BARNETT, 2000; CAMERON; NAIM; HIGGINS, 2009).

Em estudos desta natureza, pouca atenção tem sido fornecida ao aspecto emocional da escrita, e nota-se que, ao estudar relações com o processo da escrita acadêmica, as emoções mais fortes como medo e ansiedade têm tomado o maior fôlego das pesquisas (CAFARELLA; BARNETT, 2000; CLOKE et al., 2004; LEE; BOUD, 2003).

A escassez de pesquisa sobre as emoções é ainda mais evidente em pesquisa focada na educação, que tem recebido muito pouca atenção até o momento (FRENZEL; GOETZ; LÜDTKE; PEKRUN; SUTTON, 2009; FRENZEL; GOETZ; STEPHENS; JACOB, 2009; HARGREAVES, 2005; SUTTON; WHEATLEY, 2003; ZEMBYLAS, 2004).

Felizmente, a educação parece estar infundida com emoções positivas em uma extensão maior do que com emoções negativas (COLEMAN, 1994; SUTTON; WHEATLEY, 2003). Para professores, até agora, medir emoções tem dependência unicamente de autorrelatos que captam os custos subjetivos e as condições cognitivas.

Algumas contribuições podem ser destacadas; entre elas está aquela vinda de Pierce (1935), onde há três diferentes categorias da experiência emocional humana. A primeira refere-se ao estado afetivo, moldado por um fluxo emocional contínuo da pessoa envolvida. A pessoa pode explicar suas percepções emocionais sobre sensações que não são facilmente identificáveis (bem-estar, mal-estar). A segunda categoria é composta pelo estado emocional que surge diante da relação entre a pessoa e o seu contexto de vida real. A pessoa é capaz de explicar sobre essas emoções, que acontecem em determinado espaço e tempo. A terceira categoria diz respeito à consciência que a pessoa tem sobre diferentes tipos de emoções que ocorrem num contexto prototípico social, como episódios emocionais que podem ser compartilhados com outros.

As emoções são difíceis de estudar em laboratório e avaliar a experiência subjetiva; independentemente da quantidade de emoções positivas ou negativas, é uma experiência complexa (ROSENBERG; EKMAN, 1994).

Na revisão de literatura encontram-se poucas classificações dos tipos de emoções envolvidas com estudantes enquanto escritores acadêmicos. Entretanto, dos encontrados com

estudantes de doutorado e professores universitários, a maioria distinguiu entre emoções positivas e negativas (BADIA; GARCIA; MENESES, 2018; LONKA *et al.*, 2014, 2018).

Lazarus (1993, p. 14) lembra que

[...] ter uma emoção requer um objetivo ativo em um encontro; se nenhum objetivo está em jogo, não pode haver emoção. A maioria também assume que a valência de uma emoção depende se as condições do encontro são vistas como favoráveis à obtenção de metas (gerando assim uma emoção positiva) ou desfavoráveis (gerando, assim, uma emoção negativa).

Portanto, o objetivo ativo em um encontro (independentemente de ser ou não com uma pessoa) de alguma ação, faz com que a emoção surja, sendo que as condições deste encontro é que vão determinar o aparecimento do tipo da emoção. Deste modo, considerando os objetivos da escrita, o encontro entre os estudantes e o processo da escrita acadêmica deve ocorrer baseado em metas e com objetivos claros da escrita.

Quando os estudantes compreenderem que devem comunicar algo a alguém, que a composição escrita se trata de uma representação da situação comunicativa e não de uma reprodução de algo que alguém disse e tão pouco objetivando apenas receber nota do docente da disciplina, as emoções positivas ou negativas requeridas nesse encontro serão reguladas pelos estudantes, tornando-as favoráveis ao sucesso da produção textual.

Considerando os diferentes níveis emocionais, Cameron, Naim e Higgins (2009) defendem que o uso de estratégias para o enfrentamento de altos e baixos emocionais do processo da escrita acadêmica pode auxiliar escritores novatos na produção textual. O grande foco das estratégias utilizadas foi a insegurança, pois, de acordo com os autores, ela inevitavelmente acompanha o texto de escritores iniciais.

Todavia, os mesmos autores supracitados perceberam, com o avanço dos estudos, que não se tratava apenas de desenvolver estratégias, mas compreender em que medida estas poderiam auxiliar os participantes a acessar as suas emoções, com o auxílio da cognição (como por exemplo: ouvindo e falando uns com os outros quanto às suas emoções emergidas). Tais situações puderam gerar oportunidades, para os escritores, de falar sobre suas próprias emoções silenciadas em relação ao processo da escrita acadêmica. Como resultado, obteve-se a promoção da reflexão consciente, por parte dos escritores, de modo positivo na produção textual, tratando-a como um processo fluido, tranquilo e objetivo.

Com relação às emoções de medo, ansiedade e insegurança, a consistência revelada por pesquisas indica que estas não são atributos individualizados no processo da escrita

acadêmica; as marcas do contexto acadêmico, como crítica, julgamento e competição, estão presentes nesse processo.

Direcionando para emoções positivas, recentemente, estudos têm apontado uma ligação entre produtividade e bem-estar (LONKA *et al.*, 2014), podendo haver relação entre emoções de utilidade (importância) e satisfação na escrita. Esta relação converge com a associação de emoções específicas e a escrita de gêneros particulares (CASTAÑO; CASTELLÓ; GARGANTÉ, 2015).

2.3 ARGUMENTAÇÃO

Dentro do campo da pesquisa psicológica, em 2007, Leitão lembrou que, diante do crescente papel que vem desempenhando a argumentação, torna-se relevante conhecer o impacto específico que é exercido por diferentes organizações discursivas quanto ao modo de funcionamento cognitivo dos indivíduos.

Caracterizada como atividade inerentemente dialógica, a argumentação tem natureza social e discursiva onde indivíduos que expressam pontos de vista diferentes sobre um determinado tema expressam suas posições com a intenção de torná-las aceitáveis aos seus interlocutores (VAN EEMEREN *et al.*, 1996), buscando responder às possibilidades de outras posições diferentes das suas. Aquele que argumenta tem opiniões próprias diferentes daquelas outras opiniões que não são as suas.

De acordo com Camps e Dolz (1995), os estudantes apresentam dificuldades em expressar suas opiniões por escrito, debater e discutir temas que sejam controvertidos. Deste modo, argumentar toma um papel muito maior do que apegar-se a um ponto de vista, envolvendo emoções diante deste apego e pode haver dificuldade diante do processo da argumentação escrita e todo o movimento reflexivo que ela emana por parte do escritor/argumentador.

Camps e Dolz (1995) e Castelló e Monereo (1996) lembram que o argumentador, para conseguir seu objetivo, reconhece um tema polêmico e é consciente dos diversos pontos de vista que existem sobre ele; consegue realizar a discussão dos diferentes pontos de vistas e argumentos para defendê-los; tem uma opinião sobre o tema discutido; valoriza os argumentos contrários; tem um conjunto de argumentos adequados para justificar seu ponto de vista; sabe utilizar de modo rigoroso e consciente os argumentos; sabe desenvolver estratégias para atrair os outros; sabe reconhecer e refuta os argumentos do oponente; aceita e

incorpora alguns argumentos do adversário como concessões e sabe negociar uma posição de compromisso. Pode ser acrescido aqui o papel de aspectos emocionais enquanto possibilidade a ser considerada pelo argumentador.

Camps e Dolz (1995) lembram ainda que, desde 1958, o interesse teórico e prático da argumentação encontra-se em ascensão. Trazem como um dos motivos para tal crescimento a importância do domínio da argumentação em todos os âmbitos da vida social das pessoas. Diante do social, destacam que em contextos de educação predominam atividades com narração em séries iniciais de ensino da leitura e escrita, e o ensino da argumentação é inserido tardiamente, com resultados pouco satisfatórios por professores do ensino médio e universitários (CAMPS; DOLZ, 1995).

No contexto universitário, diante da solicitação de produção de textos argumentativos, existem dificuldades por parte dos alunos no que tange à produção da escrita argumentativa. Dentre alguns pontos, ressalta-se: a compreensão de seu papel, enquanto escritor argumentativo, diante da sua produção textual; a dificuldade em elaborar argumentos justificados e, ainda, a não formulação, dentro do discurso, das possíveis limitações ou objeções à posição que defende este escritor, com os próprios argumentos (CAMPS; DOLZ, 1995).

Tem-se percebido que, no contexto acadêmico, exige-se cada vez mais posicionamentos críticos e argumentativos de estudantes que, controversamente, não conseguem se posicionar de tal maneira. Leitão (2001) lembra que somente a aquisição de capacidades gerais da escrita e de argumentação não torna o sujeito competente para a escrita argumentativa. Tal competência vai além e exige habilidades e conhecimentos que são adquiridos por meio de aprendizagens específicas, onde há possibilidades de envolver aspectos emocionais ao expor argumentos, em destaque no processo da produção textual.

Há necessidade de um contexto de produção para que os argumentos se deem e movimentem a argumentação. Para Pinheiro e Leitão (2007), o argumentar só se torna pertinente quando uma pessoa defende um ponto de vista diante de uma oposição vinda de um oponente real ou potencial. Considerando-se o ponto de vista a ser defendido, pode ser que emoções interfiram nos argumentos e nas possíveis respostas escritas.

No que tange à argumentação escrita, Camps (1995) destaca que, diferente daquela que acontece cara a cara, o interlocutor não está presente para responder o argumento levantado. É preciso que seja feita uma imagem desse interlocutor pelo escritor que deverá ajustar-se tanto quanto possível da realidade para que sua argumentação seja eficaz. Neste

momento é possível que o escritor, se imerso em sentimentos desregulados, tenha dificuldades em desenvolver o seu processo de produção textual.

Na perspectiva apresentada por Leitão (2001, 2007) os elementos argumento, contra-argumento e resposta são tomados em conjunto e formam uma *unidade de análise*, pois ao se isolar qualquer um deles – ou subconjunto deles – não se torna possível capturar “[...] o processo de revisão de perspectiva que a argumentação põe em marcha” (LEITÃO, 2007, p. 84).

Na argumentação escrita, o escritor deve ser capaz de dialogar com o texto numa situação em que são consideradas várias vozes presentes no texto, em diálogo. O sentido de diálogo que se propõe aqui não está ligado ao sentido de interação verbal face a face, entre indivíduos. Propõe-se uma discussão consigo mesmo sobre um tema, levando em consideração o modelo argumentativo da escrita. De acordo com Leitão e Almeida (2000, p. 351-352),

Em tais situações, o diálogo se realiza pela presença de um interlocutor imaginário a quem a argumentação se dirige (o convencimento de um outro é sempre o fim último da argumentação) e cuja voz (no sentido bakhtiniano discutido em Holquist, 1990 e Werstch, 1991) traz para o contexto da argumentação um elemento de oposição (pontos de vista alternativos, contra-argumentos, etc.) indispensável à sua realização.

Considerando a unidade de análise na escrita argumentativa (argumento, contra-argumento e resposta), confere a tal escrita característica cognitiva e metacognitiva, pois, ao criar esta situação de diálogo consigo, o indivíduo terá que voltar-se sobre a sua própria escrita e sobre ela desenvolver de modo reflexivo o seu próprio discurso.

Relacionando emoções e o processo de produção textual acadêmica, recentemente, no estudo realizado por Castaño, Castelló e Garganté (2015), os resultados mostraram que escritores iniciantes podem escrever gêneros de investigação científica, como o artigo, mais frequentemente, se eles acreditam que a escrita é importante; percebem-se como escritores competentes e valorizam a direção dos dados informativos e o uso apropriado de procedimentos como parte do que uma boa escrita pode incluir.

Ainda de acordo com Castaño, Castelló e Garganté (2015), seu estudo foi uma tentativa de mapear a relação entre emoções direcionadas à escrita e percepções de escritores como importantes para ordenar a elaboração dessa relação. Foi buscado não somente estabelecer alguma relação entre emoções e escrita acadêmica geral; a escrita foi reportada, pelos escritores, como crucial em suas vidas profissionais, porém eles também sustentaram

que a escrita, particularmente o artigo de pesquisa, é complexa, exigente, demorada e, conseqüentemente, estressante.

A relevância da conscientização da produção de gêneros acadêmicos já aparecia com bastante ênfase em pesquisas sobre gêneros com Freedman (1994), onde, para estudar essa consciência/cognição, a autora lançou mão da colaboração de outros escritores *experts* enquanto orientadores que faziam o uso de *feedbacks*, possibilitando ao escritor iniciante ajustar sua produção textual e reconstruir suas escolhas e percepções dentro do processo da escrita acadêmica. Porém, a dimensão emocional nesta pesquisa ainda não havia sido considerada.

Castañó, Castelló e Garganté (2015), discutindo o que chamam de “uso condicional dos gêneros”, ou seja, a percepção que o escritor tem de si enquanto competente diante do processo de produção textual (caso esteja consciente da importância de escrever um gênero específico e consiga compreender as emoções ali presentes), afirmam que os aspectos que levaram os participantes a dedicar tempo e energia para incrementar sua produção de gêneros acadêmicos estavam ligados ao gênero que estavam produzindo e às emoções relacionadas a essa escrita. Este resultado encontrado coopera para o objetivo do presente projeto.

O processo da escrita de gêneros específicos argumentativos na Universidade, contemplando os estudantes de graduação enquanto escritores iniciantes, tem sido proporcionado pelo docente em sala de aula. Assim como as primeiras produções escritas argumentativas são orientadas e solicitadas, em contexto de sala de aula, também pelo professor.

Contudo, a maioria das propostas de ensino e aprendizagem do processo de composição da escrita em contextos acadêmicos procura, enquanto objetivo fundamental, aprender estratégias que possam gerir e regular de forma eficaz o próprio processo de composição, independentemente das emoções que possam vir a emergir durante esse processo.

Pretende-se, ainda, que os estudantes observem quanto às suas intenções e objetivos no momento da escrita e que regulem o processo de produção textual com a finalidade de alcançar seus objetivos (CASTELLÓ, 2007; CASTELLÓ; CASSANY, 1997; MIRAS, 2000; TYNJALA; MASON; LONKA, 2001). Apenas recentemente tem sido estudada e avaliada a necessidade de buscar proporcionar aos estudantes acadêmicos a reflexão no que tange às suas emoções envolvidas no processo de produção textual (BADIA; MENEZES; MONEREO, 2014; BADIA; GARCIA; MENESES, 2018; CAMERON; NAIM; HIGGINS, 2009; CASTAÑO; CASTELLÓ; GARGANTÉ, 2015; LONKA *et al.*, 2014; LONKA *et al.*, 2019).

Sendo assim, diante dos estudos apresentados e discutidos, questiona-se: Para o estudante de graduação, considerado escritor iniciante do processo de escrita acadêmica, com a construção do texto argumentativo, qual a relevância do reconhecimento e conscientização sobre suas próprias emoções para o processo da composição escrita?

O presente estudo exploratório foi idealizado e concebido de modo a atingir um objetivo geral: analisar os processos de escrita do escritor acadêmico iniciante diante das suas emoções no processo de produção textual acadêmica argumentativa. Mais especificamente, os objetivos foram:

- a) verificar emoções positivas/negativas associadas à produção textual argumentativa;
- b) analisar como os estudantes conscientes das suas emoções, em seu processo da escrita, regulam-nas associadas à produção do texto argumentativo;
- c) verificar se os estudantes são conscientes do processo cognitivo que implica a composição de um texto.

3 MÉTODO

Para atingir os objetivos específicos anteriormente mencionados, optou-se por analisar escritores acadêmicos imersos na realidade de uma universidade pública federal do interior de Pernambuco, alunos do curso de graduação em Psicologia. A escolha deste curso ocorreu devido ao fato de a pesquisadora ter sido estudante do curso de Psicologia, ter realizado suas pesquisas no presente curso, assim como a maioria das pesquisas realizadas envolvendo emoções e escrita acadêmica terem sido realizadas no curso de Psicologia (CASTELLÓ, 2008). Somado a isso tem-se a proximidade da pesquisadora com alguns docentes da referida graduação, permitindo maior viabilidade à pesquisa e possível discussão de tal temática junto ao referido curso no universo sertanejo.

As emoções foram analisadas entendendo-as como manifestações expressas e existentes, decorrentes de estímulos provenientes do contexto de produção (LAZARUS, 1991a; EKMAN, 2003; BADIA, 2014). É interessante lembrar ainda que esta investigação tem pressupostos baseados no entendimento da escrita enquanto processo de construção, visando investigar o texto em suas fases processuais, não somente enquanto produto final desse processo (MONEREO, 2007).

Em vista da natureza ainda incipiente do estudo das relações entre emoções e processo de produção textual escrita com estudantes de graduação, a pesquisa exploratória revelou-se mais coerente para atender aos objetivos da presente investigação. De acordo com Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa exploratória proporciona informações mais detalhadas sobre o assunto estudado, o que possibilita uma maior aproximação acerca de determinado tema.

3.1 DO CONTEXTO DA PESQUISA

A construção dos dados foi realizada com estudantes de Psicologia de uma instituição pública do município de Petrolina (PE), cidade de médio porte, localizada numa posição de destaque no sertão pernambucano, região do Vale do São Francisco que divide os estados de Pernambuco e Bahia. Segundo dados do IBGE, em 2018, estimou-se a população da cidade por cerca de 343.865 habitantes. Atualmente é o 5º município em população do estado de Pernambuco (atrás apenas de Recife, Jaboatão dos Guararapes, Olinda e Caruaru) e o 6º maior PIB do estado.

A cidade é sede da única Universidade Pública Federal da região do Médio Vale do São Francisco. A Instituição foi inaugurada em 2002 e está em expansão até o momento nos estados de Pernambuco e Bahia. O curso de Psicologia foi implantado em 2005 e contempla enfoques teóricos metodológicos da Psicologia contemporânea, propiciando o acesso e discussão sobre conhecimentos básicos e específicos do campo da Psicologia enquanto ciência e profissão.

Antes de iniciada a fase de construção de dados, propriamente dita, a pesquisadora entrou em contato com a coordenação do curso de Psicologia, objetivando a apresentação do projeto de pesquisa e obtenção de aceite da instituição para a realização do estudo. Em seguida foi apresentado o projeto em reunião acadêmica para conhecimento dos professores e verificação de quais disciplinas apresentavam características suficientes para a realização da pesquisa.

A escolha das disciplinas acadêmicas, nas quais os participantes selecionados estavam matriculados, teve como critério a exigência de que a disciplina selecionada deveria ter como um dos requisitos de avaliação a elaboração de um ensaio de natureza argumentativa. Com base neste critério, uma única docente, que ministrava aulas em duas turmas de semestres diferentes foi identificada, a qual concordou em participar do estudo.

Logo em seguida foram discutidos, com a professora responsável: alguns possíveis temas abordados em sala de aula que poderiam ser selecionados para a produção escrita; as condições de produção do ensaio argumentativo e a data de entrega final da produção textual.

Na sequência, a pesquisadora visitou as duas turmas em questão, em datas previamente agendadas, para apresentação das etapas do projeto e convite aos alunos à participação. Em ambas as turmas visitadas foi explicitado que a participação no projeto implicaria disponibilidade para escrever em condições de laboratório um dos trabalhos acadêmicos solicitados pela professora da disciplina em questão.

Por *condições de laboratório* entende-se uma situação criada para efeitos da pesquisa na qual: 1- o processo de escrita dos participantes seria registrado através de um *software* (*Lotus Screencamara*) e videogravado pelo mesmo; 2- todos os textos poderiam ser produzidos com o uso da pauta diretiva como guia; 3- o participante concordaria em fazer pausas no processo da escrita para registrar emoções e descrever seu processo da escrita com o uso do diário processual; 4- reescrever o texto produzido inicialmente e 5- entregar dois rascunhos antes de sua entrega da versão final do ensaio à docente que originalmente o solicitou.

3.1.1 Os participantes

A investigação ocorreu com estudantes do V semestre e do VIII semestre do curso de Psicologia, independente do gênero, matriculados em disciplinas acadêmicas distintas (ministradas pela mesma docente). Iniciaram a pesquisa um total de quatorze participantes, dos quais oito cursavam o V período e os seis restantes cursavam o VIII período. Desses participantes, oito eram do sexo masculino e seis eram do sexo feminino, com idades entre 22 e 23 anos e todos(as) solteiros(as). O percentil de escolaridade dos pais dos participantes variou entre pai e mãe, em que 28,5% possuíam 2º grau completo e ensino superior completo; 14,3% ficaram entre 1º grau incompleto, 1º grau completo e 2º grau incompleto. Já quanto as mães, 28,5 % cursaram ensino superior completo, 21,4 % possuíam pós-graduação completa, outros 21,4% com 1º grau incompleto e 14,3% com 2º grau incompleto e 2º grau completo.

Era também condição inicial de participação na pesquisa que tais estudantes estivessem regularmente matriculados em apenas um curso de graduação e não tivessem feito outro curso de nível superior anteriormente. Bem como o participante deveria permitir a gravação do seu processo de escrita e concordar em realizar algumas pausas durante a escrita – necessárias para registro, no diário processual, das etapas e estratégias utilizadas em sua escrita acadêmica. Os critérios de inclusão foram estabelecidos assumindo-se que os participantes (enquanto escritores) possuíam ainda pouca experiência de leitura e escrita no contexto acadêmico, podendo ser considerados, portanto, escritores iniciantes.

A amostra da presente pesquisa se caracteriza enquanto amostra de conveniência. A amostra de conveniência permite-nos recolher indivíduos com as características pré-estabelecidas para o estudo, que se ajustam, convenientemente, às necessidades do trabalho de investigação. Não se trata, portanto, de uma amostra probabilística (YIN, 2001).

A constituição dessa amostra ocorreu de modo voluntário, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em respeito às condições éticas de pesquisa, todos os participantes foram inseridos, no presente texto, com pseudônimos, sendo doravante denominados de Margarida, Hortência, Alfazema, Begônia, Bromélia, Cravo, Hibisco, Lírio, Tulipa, Violeta, Rosa, Oleandro, Magnólia e Iris.

Todos os participantes cumpriram a primeira fase da construção dos dados que consistia na resposta a questionários que lhes foram apresentados. Porém, no decorrer do processo (que perdurou quatro encontros), cujo detalhamento virá na seção seguinte, alguns participantes se evadiram de algumas das atividades previstas no estudo, sendo, entretanto,

todos considerados participantes do estudo, independentemente do número de atividades realizadas.

O quadro 1 abaixo mostra participantes e *corpus* da presente pesquisa indicando quantos participantes realizaram cada uma das atividades propostas pelo estudo, a quantidade e tipos de atividade que cada participante cumpriu. Os participantes numerados entre 1 e 8 eram estudantes do V período, e aqueles numerados de 9 a 14 eram estudantes do VIII período.

Quadro 1 – Participantes e *corpus*

Participantes	Atividades		
	Questionários	Diários	Vídeos
1. Hortência	X	X	X
2. Cravo	X	X	X
3. Hibisco	X	X	X
4. Lírio	X	X	X
5. Margarida	X	X	
6. Rosa	X	X	
7. Bromélia	X	X	
8. Oleandro	X		
9. Tulipa	X	X	X
10. Magnólia	X	X	
11. Violeta	X		
12. Iris	X		
13. Begônia	X		
14. Alfazema	X		

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS E INSTRUMENTOS

Em vista da natureza ainda incipiente do estudo das relações entre emoções e processo de produção textual escrita com estudantes de graduação, a pesquisa exploratória revelou-se mais coerente para atender aos objetivos da presente investigação. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória proporciona informações mais detalhadas sobre o assunto estudado, o que possibilita uma maior aproximação acerca de determinado tema.

3.2.1 Instrumentos

Como descrito no quadro 1 acima, diferentes atividades foram utilizadas para a construção dos dados do estudo, dentre elas os instrumentos: questionário e diário. As imagens de vídeos foram projetadas e coletadas enquanto apoio necessário à interpretação dos dados.

O método da construção de dados foi idealizado em dois momentos: antes do processo da produção textual e durante o processo da produção textual. Para tanto, foram utilizados instrumentos diferenciados, apresentados abaixo:

a) antes do processo de produção textual:

- questionário adaptado de Lara (2014) e Lonka (1996, 2003), para avaliação inicial de emoções, representação da situação comunicativa da escrita e argumentação no contexto acadêmico;

b) durante o processo de produção textual:

- diário processual adaptado de Castelló, Iñesta e Monereo (2009), para questionamento sobre emoções e representação da situação comunicativa da escrita;
- *software* de captura de tela, com áudio e vídeo (*Lotus Screencamara*), para registro do processo de produção de todos os textos escritos e captura de possíveis características emocionais, em vídeos suportes para as análises;
- pauta diretiva adaptada de Castelló e Monereo (1996), guia entregue aos participantes para apoiar o processo de produção textual argumentativo.

A pauta diretiva objetivou oferecer um apoio aos estudantes e as imagens gravadas em vídeos ofereceram apoio às análises dos instrumentos utilizados na construção dos dados; todos buscaram capturar aspectos emocionais durante a escrita. Isso se justifica por ser a emoção um processo privado ao indivíduo; portanto, faz-se necessário o uso de vários instrumentos que possam acessar estas emoções de maneira observável e passível de ser analisada.

O questionário (apêndice A) é um instrumento com questões abertas inicialmente (1a, 1b, 2a, 2b, 3b, 4b, 5, 6, 7a, 7b) e questões fechadas (de 8 a 45), tipo *likert* de cinco pontos (sendo 1, nunca; 2, ocasionalmente; 3, algumas vezes; 4, frequentemente; 5, muito frequentemente – completamente de acordo). A estrutura deste instrumento permite construir informações quanto à escrita no contexto da academia; suas possíveis relações com emoções; conhecimento da argumentação e trajetória acadêmica do estudante.

Embora o estudo não focasse especificamente a argumentação, o gênero discursivo do texto que os estudantes foram solicitados a produzir – o ensaio – era de caráter argumentativo. Perguntas feitas no questionário sobre o processo argumentativo visavam tão somente explicitar o conhecimento básico sobre argumentação que os estudantes, presumidamente, possuíam.

O diário processual (apêndice B) é um instrumento totalmente qualitativo, com oito questões abertas (A, B, C, D, E, F, G, H), relativas às emoções e à situação comunicativa da escrita.

Este instrumento deveria ser respondido individualmente sempre que o estudante se dispusesse a escrever ou reescrever o seu texto, levando o participante a tecer reflexões diante das suas próprias emoções e da situação comunicativa da escrita.

Assim, toda vez que estivesse produzindo o texto argumentativo (rascunhos e texto final), o participante foi orientado a pausar algumas vezes e escrever no diário quanto a alguns aspectos, como: o tempo dedicado à escrita, material consultado, quantidade de texto produzido, satisfação percebida, dificuldade de iniciar a escrita e passos seguidos na hora de escrever (primeiro, segundo...), reações emocionais sentidas enquanto estava escrevendo (porque se sentiu assim), emoções no término da escrita (porque se sentiu assim).

A pauta diretiva (apêndice C) foi entregue ao estudante no mesmo dia da aplicação dos questionários, e logo em seguida foi explicado o seu uso como auxílio fornecido ao participante para a produção do texto argumentativo no processo da produção textual, objetivando apoiar os estudantes diante de possíveis dificuldades advindas na escrita.

Este instrumento foi orientado para ser utilizado pelo participante como direcionador antes de iniciar a escrita; durante a própria escrita e antes de finalizar a escrita, ou seja, em todo o processo de produção textual acadêmica no gênero argumentativo. Tais direcionamentos envolveram as discussões realizadas pela docente da disciplina e conhecimentos prévios dos participantes diante do tema para auxiliar em questões sobre elaboração de ideias, organização do texto e produção de argumentos e contra-argumentos.

Para capturar todo o processo de produção textual argumentativa, foi utilizado um *software* de captura de tela, com áudio e vídeo (*Lotus Screencamara*, versão 3.1.2.30), com versões anteriores já testadas em pesquisas (SANTA-CLARA; LEITÃO, 2011; ROCHA, 2014). Sua instalação se deu individualmente em cada computador pessoal dos participantes, ainda no primeiro encontro. Este *software* é de fácil acesso e ficou disponível para o participante verificar o seu uso, como teste em seu próprio computador, antes de ser inicializada, propriamente dita, a construção do texto com imagens dos vídeos.

Este *software* tem a capacidade de conectar três dimensões simultaneamente – tela, áudio e vídeo e registrar tal captura em vídeo com formato simples (MP4), sendo possível avançar ou retroceder as imagens gravadas no computador. Isto quer dizer que, enquanto o participante está escrevendo, foi gravada toda a movimentação realizada por ele na tela do

computador, com o cursor, e toda a vocalização ou som emitidos pelo participante, no ambiente próximo ou até mesmo pelo próprio computador. Este *software* esteve funcionando no mesmo computador em que o participante escreveu o seu texto argumentativo.

Desta forma, acreditou-se ser possível registrar aspectos importantes do processo argumentativo escrito e, com o uso do *software*, esperou-se serem exequíveis, mais diretamente, análises de emoções possivelmente observáveis.

As versões dos textos entregues pelos participantes deveriam envolver dois rascunhos e o texto final. Porém, conforme quadro 2 abaixo, foram produzidos um total de 26 textos, referentes a nove participantes. Destes, 18 foram rascunhos (o número de rascunhos por participante variando desde uma escrita de rascunho até sete reescritas do mesmo texto) e oito textos tratava-se da versão final dos participantes, a mesma entregue à docente das disciplinas.

Cumprir destacar, neste ponto, que os textos produzidos pelos participantes não cumprem, no presente estudo, o lugar de objeto central da investigação, sendo antes, o seu papel o de proporcionar o acompanhamento de um processo de produção textual. Mediante as escritas e reescritas do mesmo texto foi possível seguir o estudante em seu processo de produção e observar as emoções durante esse processo. Seguindo o mesmo raciocínio, considerou-se que a produção de apenas uma versão do texto limitaria a observação e possíveis registros das emoções; por outro lado, a produção de mais versões do mesmo texto, ou seja, rascunhos, pôde proporcionar maior detalhamento e mais apontamentos quanto às emoções observadas no decorrer do processo de produção textual.

Uma última palavra sobre a escolha do gênero discursivo para a produção dos alunos. A escolha do texto argumentativo ocorreu devido a razões que envolvem: a aproximação da pesquisadora com a argumentação, uma vez que a mesma faz parte do grupo de pesquisa NupArg (Núcleo de pesquisa em Argumentação); a discussão na literatura quanto a um dos objetivos da escrita acadêmica estar ligado a argumentação (CAMPS, 1995; CASTELLÓ, 2009; CASTELLÓ; MONEREO, 1996) e, ainda, à possibilidade dos estudantes produzirem textos de um gênero supostamente já demandado no contexto da universidade e que, no semestre de construção dos dados, seria solicitado pelas docentes das disciplinas em questão como parte do seu planejamento didático-pedagógico (ensaio argumentativo).

É relevante considerar, quanto a essa escolha, que se partiu do pressuposto de que os estudantes tinham algum conhecimento sobre argumentação, o que pode ser de algum modo

constatado nas respostas dadas a itens do questionário que se referiam à argumentação, portanto não sendo previstas atividades de ensino do gênero solicitado, já que esse não era o foco da pesquisa.

Quadro 2 – Textos produzidos

Participantes	Rascunhos	Textos finais
1. Hortência	2	1
2. Cravo	7	1
3. Hibisco	2	1
4. Lírio	2	1
5. Margarida	2	1
6. Rosa	1	1
7. Bromélia	1	
8. Tulipa		1
9. Magnólia	1	1
Total	18	8

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.2.2 Procedimento de construção dos dados

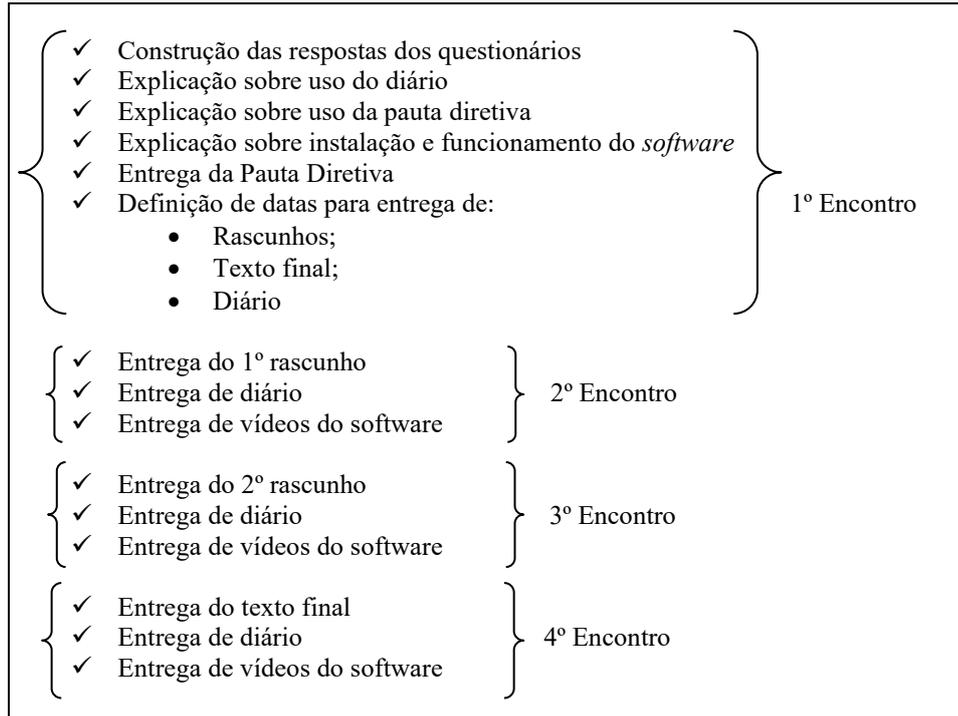
O método de construção de dados implicou na realização de quatro encontros elaborados especificamente para a pesquisa, ocorridos em datas previamente agendadas e acordadas com todos os participantes, que foram incentivados a realizarem, no mínimo, três produções textuais (dois rascunhos e um texto final) e diários processuais referentes a tais produções.

Para facilitar a entrega dos dados individuais, cada estudante recebeu um *pendrive* com o propósito de reter ali as videografações do *software* e as versões dos textos produzidos. Estes dispositivos eram levados pelos participantes nos encontros agendados, a fim de serem descarregados no computador da pesquisadora e devolvidos aos estudantes para novamente realizarem as capturas de seus computadores pessoais. Tal procedimento ocorreu com todos os participantes que conseguiram entregar vídeos e textos, durante todo o período da construção de dados.

Os encontros agendados foram organizados dentro das datas do calendário acadêmico, seguindo o percurso percorrido pela docente das disciplinas. O quadro 3 resume as ações realizadas em cada encontro.

Quadro 3 – Encontros e ações executadas

ETAPAS



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como se tratava de dois grupos diferentes de participantes (oriundos de duas turmas de alunos), o primeiro encontro ocorreu em datas diferentes para cada grupo, e funcionou para: esclarecer os objetivos de todos os instrumentos utilizados; levantar os primeiros dados com a construção das respostas dos questionários; explicitar o uso do diário, do *software* e da pauta diretiva; entrega da pauta diretiva.

No dia seguinte ao primeiro encontro, foi realizada a instalação do *software Lotus Screencamara* nos computadores pessoais dos participantes. Para alguns estudantes, a instalação do *software* foi realizada em domicílio, posteriormente às instalações anteriores, pois utilizavam *desktop* (computador de mesa). Ainda nesse encontro foram agendadas as datas dos encontros seguintes. A produção dos questionários ocorreu no primeiro encontro com a participação tranquila e motivada dos estudantes que responderam com riqueza de detalhes às questões abertas presentes no instrumento.

Em data programada, mediante acordo feito, o segundo, o terceiro e o quarto encontros foram realizados com os objetivos apontados no Quadro 3 acima. Ainda nestes encontros foi possível dirimir algumas dúvidas emergentes quanto ao uso dos diários, havendo sempre relatos verbais dos participantes quanto às suas emoções diante da escrita. Interessante observar que no início destes relatos os alunos traziam as emoções mais negativas diante de suas escritas; à medida que iam finalizando o processo de produção textual, os relatos começaram a trazer emoções positivas.

Durante todo o procedimento de construção de dados, o aspecto emocional foi estudado e acompanhado como elemento central da pesquisa. Porém, havia outros aspectos da situação comunicativa que envolvem o processo de produção textual, como, por exemplo, o uso de estratégias para elaborar e organizar o texto, o conhecimento do processo de composição da escrita, o planejamento geral e revisões do texto e atuações conscientemente dirigidas na regulação do processo de composição.

A construção das respostas dos questionários ocorreu num único encontro, não sendo necessário nenhum retorno aos participantes para novas construções de informação quanto a este instrumento. Quanto aos diários, cada participante ficou à vontade para preencher o instrumento todas as vezes em que escrevessem ou reescrevessem o texto. Desta forma, alguns participantes produziram mais diários, pois reescreveram mais vezes o seu texto e outros o fizeram menos vezes, resultando em menos diários. Mesmo que a escrita dos rascunhos (dezoito no total) tenha sido variável e fixada de acordo com a disponibilidade de cada participante em revisar e reescrever seu texto, a produção dos diários acompanhava esse processo.

Ao final dos quatro encontros previstos para a construção dos dados, somente cinco participantes concluíram todas as etapas. Dentre os motivos que alegadamente contribuíram para evitar que todos os participantes finalizassem todas as etapas da pesquisa, destacam-se:

- a) o *software* utilizado junto à construção dos dados apresentou defeito técnico, no decorrer do processo da escrita, nos computadores de alguns participantes, chegando, em certos casos, a parar de gravar, gerando, para tais participantes, vídeos corrompidos; isto é, a fase de auxílio realizada por vídeos não ficou completa;
- b) alguns computadores apresentaram defeitos em seus sistemas corrompendo a produção textual e diários escritos por participantes;
- c) dificuldade, por parte de certos participantes, em expressar suas emoções durante o processo da escrita, o que ocasionou informações ausentes nos diários.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Serão apresentados a seguir os procedimentos e estrutura da análise realizada diante dos dados construídos. Como dito antes, os dados de todos os estudantes participantes do estudo foram considerados, ou seja, casos em que foi produzida menor, ou maior, quantidade de

material, em relação ao solicitado foram igualmente inseridos na análise e discussão dos resultados.

Com base nos critérios indicados até então, o *corpus* analisado no estudo foi constituído por respostas a 14 questionários e 35 registros feitos em diários. As 18 videograções produzidas foram transcritas, proporcionando auxílio às análises realizadas, concernentes às emoções no processo de produção textual acadêmica, não sendo, entretanto, alvo de análises específicas.

Para buscar alcançar os objetivos pretendidos na presente pesquisa, que envolvem a análise das emoções relacionadas ao processo de produção de escrita acadêmica, foram analisados, separadamente, três aspectos, a saber: valoração, positiva ou negativa, dos tipos de emoções expressas/relatadas; conceitualização/conhecimento da escrita e regulação do processo da escrita. Os dois últimos aspectos foram utilizados como recursos analíticos que possibilitam capturar o processo da escrita. Os aspectos analisados podem ser visualizados no Quadro 4.

Quadro 4 – Aspectos estudados por diferentes instrumentos de construção de dados

Material	Aspectos estudados		
Questionário	Emoções	C. da escrita	C.R.P.P.E.
Diário	Emoções	C. da escrita	C.R.P.P.E.
<i>Software</i>	Emoções		C.R.P.P.E.

Legenda: C. da escrita (conceitualização/conhecimento da escrita) /
C.R.P.P.E (regulação do próprio processo da escrita)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As seções seguintes informam critérios utilizados na análise de cada um dos aspectos-alvo do estudo.

3.3.1 Quanto às emoções

De acordo com base teórica adotada, referente ao estudo das emoções, estas foram divididas em emoções básicas positivas e emoções básicas negativas (EKMAN, 2003; IZARD, 2007; LAZARUS, 2003; SUTTON; WEATLEY, 2003). A maioria dos estudos encontrados sobre emoções na escrita considera tal divisão no estudo de suas relações com a escrita (BADIA; GARCIA; MENESES, 2018; CASTAÑO; CASTELLÓ; GARGANTÉ, 2015; CAFFARELLA; BARNETT, 2000; CAMERON; NAIM; HIGGINS, 2009; CASTAÑO, CASTELLÓ; GARGANTÉ, 2015; LONKA *et al.*, 2014; LONKA *et al.*, 2019).

Diante de uma perspectiva mais qualitativa, as emoções *positivas* seriam aquelas essenciais para sobrevivência, evolução e desenvolvimento. Sua duração pode ser curta ou longa. Já as emoções *negativas* seguem seu curso automático e apresentam um curto período de tempo. Tanto as emoções básicas positivas quanto as negativas estão sujeitas às mudanças no desenvolvimento (BADIA, 2014, 2015).

Deste modo, para efeito do presente estudo, *emoções positivas* (+) incluem amor, felicidade, satisfação, confiança, dedicação, realização, entusiasmo, autoestima, esperança, tranquilidade, cuidado, comprometimento, orgulho, interesse, curiosidade. Em contraste, as *emoções negativas* (-) envolvem incerteza, insegurança, aversão, medo, raiva, ansiedade, tristeza, procrastinação, insatisfação, confusão, desespero, preocupação, culpa, decepção.

3.3.2 Quanto à conceitualização/conhecimento da escrita

Com base nos estudos desenvolvidos (CASTELLÓ; MONEREO, 1996), foram criados três níveis para avaliar o conhecimento/conceitualização dos participantes quanto ao processo de composição textual. Tal conhecimento/conceitualização é aqui capturado a partir de observações das estratégias que o escritor utiliza durante todo o processo de produção textual. O foco, portanto, recai nas *ações estratégicas* que ele realiza:

- a) **nível I:** o escritor usa estratégias para elaborar o texto; elabora as unidades de informação do texto (exemplos, detalhes, ideias claras);
- b) **nível II:** usa estratégias para organizar o texto, organiza as informações baseado nos objetivos comunicativos, conteúdo, em função das características do texto argumentativo e os possíveis destinatários;
- c) **nível III:** usa estratégias para regular a escrita durante todo o processo de produção textual, de tal maneira que as decisões sobre quais operações realizar e quando devem ser realizadas se encontram em função da análise da situação comunicativa.

3.3.3 Quanto à regulação do próprio processo da escrita

Ao buscar compreender o conhecimento do estudante acadêmico quanto ao seu processo cognitivo e emocional diante da tarefa da escrita textual, buscou-se criar categorias de indicadores baseadas em estudos já desenvolvidos quanto ao processo de composição textual e regulação da situação comunicativa (CASTELLÓ, 2008; CASTELLÓ, 2009):

- a) **Categoria 1: Planejamento** – agrupam-se aqui comentários do escritor relativos à criação de um possível plano geral de texto, um esquema, uma chuva de ideias;
- b) **Categoria 2: Revisão** – envolve o subprocesso da escrita; inclui diferentes tipos de revisão que o escritor realiza, desde a modificação até a supressão de parágrafos; envolve aspectos gramaticais, lexicais e/ou ortográficos;
- c) **Categoria 3: Estrutura** – envolve reflexões sobre a estrutura do texto, sendo observado sempre que o escritor considere que devem ser feitos ajustes ao conteúdo e aos próprios objetivos da escrita;
- d) **Categoria 4: Controle** – envolve comentários do escritor e atuações conscientemente dirigidas à regulação do processo de composição, com a finalidade de produzir respostas às exigências da situação comunicativa, pelo texto escrito. Gestão dos próprios processos cognitivos e emocionais ao longo de todo o processo de produção.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

O presente capítulo apresentará os resultados proferidos pelos participantes e as análises realizadas. Objetivando tornar os resultados mais compreensíveis ao leitor e, desta forma, melhor discuti-los, os dados serão agrupados por participante e, em cada caso, as análises serão organizadas tomando como referência os diferentes instrumentos usados na sua construção, a saber: questionário, diário, registros com o *software Lotus Screencam*.

O **questionário** levantou informações dos estudantes no início da construção dos dados, antes de iniciar o processo da escrita, propriamente dita. Este instrumento abordou os quatro aspectos seguintes: a) emoções dos participantes associadas à escrita; b) conceitualização/conhecimento da escrita; c) regulação do próprio processo da escrita; d) conhecimento sobre a argumentação. O instrumento possuía questões abertas (com escrita livre pelos participantes) e fechadas. Para apresentar os resultados deste instrumento serão inseridos quadros com as respostas abertas, separados conforme o aspecto apresentado, seguidos dos resultados referentes às respostas fechadas.

O **diário** foi escrito individualmente após cada sessão de escrita. Nele, os estudantes registravam: a) emoções associadas à escrita; b) conceitualização/conhecimento da escrita; c) regulação do próprio processo da escrita.

O *software Lotus Screencam* realizou gravações durante todo o processo de produção textual dos estudantes, possibilitando, com isso, análises complementares quanto aos seguintes aspectos: a) emoções associadas à escrita; b) regulação do próprio processo da escrita.

Como dito antes, apenas cinco (Hortência, Cravo, Hibisco, Lírio e Tulipa) dos quatorze participantes do estudo conseguiram chegar até o final da pesquisa com dados construídos a partir de todas as atividades. Os dados construídos a partir dos instrumentos geraram um grande volume de informações, razão pela qual se optou, para fins da apresentação de análises e resultados da presente pesquisa, selecionar um participante – Hibisco – para uma apresentação detalhada de seus dados e análises correspondentes.

Espera-se, com isso, ilustrar análises realizadas e resultados obtidos, no conjunto total dos dados. Em seguida a isso, serão apresentados os resultados de todos os participantes, de modo mais sintético. A escolha de Hibisco como caso ilustrativo se deveu ao fato de os dados construídos mediante todos os instrumentos se encontrarem conforme orientações iniciais da pesquisa. E a quantidade de diários construídos e vídeos se mostrarem organizados de acordo com o processo de produção, sem que os vídeos estivessem corrompidos. O participante Hibisco é

aluno do curso de Psicologia, do V semestre, sexo masculino, com 22 anos de idade, solteiro e filho de pai com instrução educacional com ensino superior completo e mãe com pós-graduação.

4.1 RESULTADOS DO PARTICIPANTE HIBISCO

Quadro 5 – Questionário

1a) Descreva seu processo como acadêmico (a)? Quais foram os momentos chaves que você acredita terem surtido efeitos significativos em teu processo acadêmico? *

Além das aulas, a imersão no contexto de pesquisa, e atividades extracurriculares em geral, assumiram papel importante na minha constituição como indivíduo que encara o meio e como estudante/acadêmico. Participar dos congressos e interagir com pessoas de diferentes conhecimentos nos incentiva a interdisciplinar, raciais etc.

1b) Que significa, para você, um texto argumentativo? *

Um texto sintetizado de forma que aborde ideias e pontos de vista de modo claro e objetivo, articulado com informações que comprovem ou embasem a abordagem central.

2a) Todos os (as) acadêmicos (as) se confrontam com situações problemáticas e desafios na escrita. Que tipos de problemas, questões ou desafios têm encontrado? Comente alguns *

Comente alguns *

(Ao menos três)

- Dificuldade pra iniciar o texto.
- Organização das ideias em uma ordem mais cronológica.
- Autoaproveitamento enquanto não iniciar ou terminar a escrita.

2b) Diante do seu ponto de vista, quais são as causas destes problemas? *

- Disparos de ansiedade. (prévia ao texto)
- Pensamento acelerado. (tanto na fala quanto na escrita, muita informação pensada ao mesmo tempo, difíceis a sequência)
- Exatidão excessiva para um trabalho perfeito.

3a) Você pensou alguma vez em interromper seus estudos acadêmicos? *

Sim

Não

3b) Se a resposta for afirmativa, por quais razões? *

Alguns questões que perturbam o andamento da pesquisa de
 Práctico. (Baixo salário, pouco reconhecimento da importân-
 cia do trabalho e etc.).
 No meu caso, além destas questões háve uma questão de
 afinidade com o curso e interrompo para buscar a profissão ^{necessária} _{própria}.

4a) Acredita que necessita de ajuda extra em seus estudos acadêmicos? *

Sim

Não

4b) Se a resposta for afirmativa, que tipo de ajuda precisa? Por quê? *

Não só o papel do professor é importante para ensinar, se-
 guitar e organizar os conhecimentos a qualquer, mas
 a ajuda de colegas mais experientes ou com mais
 expressão de conteúdo.

5) Como você vê seu papel como acadêmico (a) na comunidade científica? *

O papel de contribuir de alguma forma, de ser melhor ou
 de fazer algo inovador. Se desenvolver é importante e se
 a contribuição é gratificante.
 Apresentar formas diferentes de atuar, pensar e agir para
 ajudar a qualquer as experiências dos meus colegas.

6) Segundo seu ponto de vista, o que os estudos acadêmicos exigem de um (a) universitário (a)? *

- Disciplina, para se organizar materiais, trabalhos e compromissos.
 - Dedicação, para que não se tenha apenas mais um período
 mal aproveitado.
 - Abolição de algumas coisas, e evitar prisões.

7a) Descreva as características que definem um (a) bom (a) argumentador (a) *

Capacidade de escrever/plen claramente a qualquer pi-
 lítico, de forma embasada e lógica. O tom de voz é
 importante, para que seja audível e compreensível.
 - Se utilizar como alguém que se excita (ou não) é importante.

7b) Coloque um exemplo de uma situação que mostre um bom processo que possa guiar, ajudar ou direcionar o estudante diante da escrita acadêmica*

Bom condições de ambiente. (pequeno berulho, organizado, adequado.)
 - Bom condições físicas e psicológicas.
 - Um livro desenvolvido a teoria, referência e técnicas em geral.

Marque abaixo o valor correspondente nas seguintes afirmações, diante de sua perspectiva:

8) A escrita muitas vezes é excessiva. *

Nada de acordo 1 2 3 **4** 5 Completamente de acordo

9) Me sinto esgotado(a) *

Nada de acordo 1 2 3 **4** 5 Completamente de acordo

10) Escrever textos acadêmicos é muito estressante. *

Nada de acordo 1 **2** 3 4 5 Completamente de acordo

11) Me preocupo com minhas produções textuais em meu tempo livre *

Nada de acordo 1 2 3 4 **5** Completamente de acordo

12) Para mim é difícil encontrar sentido em minhas produções textuais acadêmicas *

Nada de acordo **1** 2 3 4 5 Completamente de acordo

13) Não me sinto motivado(a) em argumentar em minhas produções textuais *

Nada de acordo **1** 2 3 4 5 Completamente de acordo

14) Por muitas vezes tenho medo de não ser capaz de levar adiante minhas produções textuais acadêmicas *

Nada de acordo 1 **2** 3 4 5 Completamente de acordo

15) Estou estressado (a) pela carga da tarefa solicitada, pela data de entrega e pela complexidade da produção textual acadêmica *

Nada de acordo 1 2 3 **4** 5 Completamente de acordo

O estresse é uma situação na qual a pessoa se sente inquieta, tensa, nervosa; está angustiada, não se pode relaxar ou não pode dormir porque está continuamente preocupada.

16) Sente esse tipo de estresse ultimamente? *

Nada de acordo 1 2 3 4 **5** Completamente de acordo

Esta parte inclui algumas perguntas sobre as circunstâncias e o contexto de seus estudos:

17) Me preocupo se não estou em dia com a minha escrita *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

18) A escrita acadêmica cria isolamento e anonimato entre os universitários *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

19) A escrita acadêmica estimula o meu desenvolvimento pessoal*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

20) Os professores são atentos e me oferecem ajuda se necessário *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

21) As relações entre os(as) estudantes são muito competitivas *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

22) Escrever textos acadêmicos favorece uma atitude fria e impessoal*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

23) Estou preocupado (a) com minha carreira profissional*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

24) Creio que a escrita acadêmica auxilia na preparação adequada para a minha profissão *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

25) O ritmo da universidade é muito acelerado*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

34) Muitas vezes recebo feedback construtivo sobre meus conhecimentos e habilidade na escrita*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

Esta parte inclui afirmações sobre a escrita acadêmica (artigos, comunicações, etc):

26) É útil receber comentários de outras pessoas sobre o texto que escrevo*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

27) Quando escrevo me preocupo se o leitor entenderá meu texto*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

28) Muitas vezes postergo a tarefa de escrever*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

29) A escrita é uma atividade criativa*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

30) É muito difícil escrever porque sou crítico (a) *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

31) Minhas experiências prévias de escrita são majoritariamente negativas*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

32) Escrevo de maneira regular sem me preocupar com o estado de ânimo que estou *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

33) Produzo um grande número de textos finalizados*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

34) Sem prazos não escreveria nada. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

35) As vezes me sinto completamente paralisado (a) se tenho que produzir textos*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

36) É importante ter ajuda de um grupo ou de um (a) colega quando se escreve*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

37) Só consigo escrever quando a situação é suficientemente tranquila*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

38) Para mim é difícil entregar meus textos, pois nunca parecem acabados*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

39) Eu começo a escrever apenas se for absolutamente necessário. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

40) Sou um (a) escritor (a) regular e produtivo(a) *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

41) Poderia revisar meus textos indefinidamente. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo.

42) Eu escrevo sempre que posso. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

43) Reescrever os textos distintas vezes é bastante normal*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

44) Escrever muitas vezes envolve a geração de novas ideias e formas de expressão. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

45) A escrita desenvolve o pensamento *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

Com relação a seus dados pessoais:

Idade: 22 Gênero: masculino Estado civil: Solteiro

Grau de escolaridade do pai:

- 1º grau incompleto(Ensino Fundamental)
- 1º grau completo(Ensino Fundamental)
- 2º grau incompleto (Ensino Médio/técnico)
- 2º grau completo (Ensino Médio/técnico)
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação completa

Grau de escolaridade da mãe:

- 1º grau incompleto(Ensino Fundamental)
- 1º grau completo(Ensino Fundamental)
- 2º grau incompleto (Ensino Médio/técnico)
- 2º grau completo (Ensino Médio/técnico)
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação completa

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Os resultados das produções dos diários serão exibidos em quadros separados.

Quadro 6 – Diário 1

④	<p>A) Quanto tempo foi dedicado à escrita hoje? 19/08 - 18:30 à 21:00h → Outros / 21:00 à 21:40</p>
①	<p>B) Qual o material que você consultou hoje? Apenas apostula.</p>
①	<p>C) Você se sente satisfeito (a) com sua produção hoje? Por quê? Me sinto bem, sinto que produzi um bom texto e com uma antecedência razoável para a entrega.</p>
①	<p>D) Você teve dificuldade em dar início à escrita? Caso afirmativo, que dificuldade foi essa? Não produzi, não a tive, pois já comecei pelo que tinha em mente na cabeça.</p>
①	<p>E) Quais foram os passos seguidos na hora de escrever (primeiro fiz..., segundo fiz..., terceiro fiz... etc) Introduzi com ideias minhas, conceitei de acordo com o texto, e misturei com o que foi pedido pela prof^a (integrou / contextualizab.)</p>
①	<p>F) Quais reações emocionais foram sentidas por você enquanto estava escrevendo? Por que se sentiu assim? Me sinto um pouco insatisfeito, apesar de ^{ter} ativo mentalmente.</p>
①	<p>G) Quais foram as suas emoções ao terminar a escrita? Por que se sentiu assim? Me sinto insatisfeito e com a ideia de que copia, penso poderia para fazer algo que gosto.</p>
①	<p>H) Quais outras emoções você sentiu em relação ao seu texto? Satisfação por ter compreendido os pontos a respeito que me era, mas ainda me "insatisfeito" por não ter terminado de.</p>

Quadro 7 – Diário 2

<p>A) Quanto tempo foi dedicado à escrita hoje?</p> <p>01:38</p>
<p>B) Qual o material que você consultou hoje?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artigos (apostila) - Revista eletrônica (separada em artigos)
<p>C) Você se sente satisfeito (a) com sua produção hoje? Por quê?</p> <p>Sim. Pela conclusão do trabalho.</p>
<p>D) Você teve dificuldade em dar início à escrita? Caso afirmativo, que dificuldade foi essa?</p> <p>Não.</p>
<p>E) Quais foram os passos seguidos na hora de escrever (primeiro fiz..., segundo fiz..., terceiro fiz... etc)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imprimi de onde tinha parado (parágrafo de conclusão) - Deixei o texto. - Releí acrescentando informações no longo do texto. - Finalizei a conclusão e releí.
<p>F) Quais reações emocionais foram sentidas por você enquanto estava escrevendo? Por que se sentiu assim?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ansioso; Pelo tanto de coisas que ainda tinha para fazer e pela vontade de terminar logo a escrita
<p>G) Quais foram as suas emoções ao terminar a escrita? Por que se sentiu assim?</p> <p>Ainda ansioso e agitado. Porque já não são 23h e não consegui fazer 50% do que gostaria em relação à produção acadêmica</p>
<p>H) Quais outras emoções você sentiu em relação ao seu texto?</p> <p>Um pouco feliz, pois vi que meu espaço abriu uma discussão, entretanto já que tenho constante dificuldade na procura de materiais sobre o tema.</p>

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Quadro 8 – Perguntas dos diários

Perguntas do diário processual:

- A) Quanto tempo foi dedicado à escrita hoje?
- B) Qual o material que você consultou hoje?
- C) Você se sente satisfeito (a) com sua produção hoje? Por quê?
- D) Você teve dificuldade em dar início à escrita? Caso afirmativo, que dificuldade foi essa?
- E) Quais foram os passos seguidos na hora de escrever (primeiro fiz..., segundo fiz..., terceiro fiz... etc.)
- F) Quais reações emocionais foram sentidas por você enquanto estava escrevendo? Por que se sentiu assim?
- G) Quais foram as suas emoções ao terminar a escrita? Por que se sentiu assim?
- H) Quais outras emoções você sentiu em relação ao seu texto?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 8a – Diário 3

- A) Aproximadamente 30 min.
- B) Antigo e livros eletrônicos
- C) Não muito. Peche minha produção um pouco confusa e não vi exatamente onde quero chegar com o meu texto.
↳ (Quais assuntos abordar, como terminar...)
- D) Sim. O intervalo entre uma escrita (sumária) e o início da próxima dificultou a linha de raciocínio que eu tinha quando comecei a escrever, já não me lembro muito sobre o que eu queria.
- E) Li o material
- Refiz o que já estava escrito
- modifiquei / acrescentei / retirei
- F) - Um pouco confuso no início, por não saber como continuar o que já estava escrito.
- Frustrado, quando percebi a confusão toda.
- G) ~~Ativo~~ Me senti "aliviado" / satisfeito por ter cumprido uma das minhas responsabilidades, mas "inquietado" ao pensar queerei que retornar em data não "pouca". - (Por mim)
- H) Indiferença quanto ao texto em si, mas por um lado "alívio" por ter conseguido manter ele, para mim, com eficiência.

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Quadro 9 – Diário 4

A) 23:22 às 00h.

B) Artigos científicos.

C) Não. Na verdade não planejava escrever hoje, mas segui o ritmo de estudos que comeci mais cedo e resolvi escrever mais uma parte.

D) Não. Reforcei o que já tinha escrito, consegui formar uma continuação respecta ao raciocínio.

E) Re li o texto que já havia escrito, revisei um dos últimos artigos que li, fiquei no que seria interessante e depois de compreender o assunto que está sendo abordado, comeci a escrever.

F) Chateado e Impaciente. Meu computador estava travando e fez um muito barulho.

G) Barrado mentalmente (Indisposto?).

H) Não.

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Quadro 10 – Diário 5

A) Quanto tempo foi dedicado à escrita hoje?
03:34 (3h e 34 min)

B) Qual o material que você consultou hoje?
Artigos utilizados em sala (fundamentos educação)

C) Você se sente satisfeito (a) com sua produção hoje? Por quê?
A organização que fiz sobre no texto me deixou mais tranquilo quanto a produção. Pode escrever também um relato que ocorreu ainda hoje e que de certa forma se relacionava com o ensino. (Ainda não tenho certeza se mantenho ou não)

D) Você teve dificuldade em dar início à escrita? Caso afirmativo, que dificuldade foi essa?
Não teve.

E) Quais foram os passos seguidos na hora de escrever (primeiro fiz..., segundo fiz..., terceiro fiz... etc)
 Re li o texto já escrito.
 Selecionei o material que queria utilizar.
 - li um pouco do material para que pudesse me situar na escrita.
 - comeci a escrever

F) Quais reações emocionais foram sentidas por você enquanto estava escrevendo?
Por que se sentiu assim?

- Injustiça, quando vi que meu texto estava confuso.
- Falta de determinação, apesar de ativo mentalmente, me sinto cansado.
- Prazer, quando ao reorganizar e ler o texto vi que estava coerente e quase finalizado.

G) Quais foram as suas emoções ao terminar a escrita? Por que se sentiu assim?

Tranquilo, pois é menos um trabalho por fazer.
Aprensivo, porque ainda preciso fazer duas leituras, uma transcrição e uma escrita.

H) Quais outras emoções você sentiu em relação ao seu texto?

Não diretamente ao texto, mas de experiência que ocorreu hoje e que tinha ligação com a temática que o texto abordava.

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Por fim, abaixo se encontram as transcrições das ações realizadas por Hibisco nas gravações. O símbolo (...) significa dizer que o estudante realiza a mesma ação que vem anteriormente à presença deste símbolo por algum tempo.

Transcrições das ações – vídeo 1

Abre o Word/ leitura de texto impresso (mostra em vídeo)/ Se movimentava bastante/ boceja/ lê texto (...)/ lê (...)/ mexe no celular/ inicia a escrita no word/ pensa (movimento de mão no queixo e parado com olhar vago)/ escrever/ lê texto/ escreve/ lê (...)/ escreve/ movimentava papéis na mesa/ lê (...)/ formata word/ lê (...)/ mão na cabeça enquanto lê/ vira a página do texto/ rola a barra do word/ escreve em outra página do word as referências da leitura que está fazendo/ formata referências/ lê texto no papel (...)/ alterna olhar entre word e texto/ lê (...) escreve e lê (...)/ lê (...) escreve/ lê/ escreve/ lê (...)/ abre o email/ rola a barra/ abre google/ busca de artigo/ abre pdf/ abre três pdfs em abas diferentes da internet explorer/ rola a página/ abre outro pdf/ rola a barra/ mexe em celular/ abre pdf/ rola a barra/ abre pdf/ rola a barra/ lê/ rola a barra/ volta para o site de busca do google/ abre outros dois pdfs em outras abas/ abre pdf/ rola a barra e passa para o próximo pdf/ busca artigo no pepsic/ abre os artigos em outras abas/ rola a barra/ lê artigo (...)/ rola a barra e passa para o próximo/ lê resumo/ se movimentava na cadeira/ mão no queixo/ salva texto em word escrito escrito/ volta à leitura do pdf/ abre o word/ lê (...)/ olha celular/ escreve/ lê algo no papel impresso/ escreve/ lê e escreve (...) por 5"/ lê texto no papel/ escreve/ lê e escreve/ inquieto/ se movimentava bastante/ lê (...)/ escreve/ salva texto/ mexe no celular/ lê texto no papel por 5"/ minimiza word e sai.

Transcrições das ações – vídeo 2

Abre word/ formata texto/ lê/ formata texto/ lê/ formata/ escreve/ expressão facial de concentração (sobrancelhas rígidas, olhos bem abertos, rosto bem próximo ao computador)/ lê/ formata (apaga e escreve)/ lê (...)/ abre artigo em pdf/ seleciona parágrafo, copia e cola no word/ rola a barra do pdf/ volta ao word/ lê/ volta ao pdf/ rola a barra/ lê (...)/ rola a barra/ mão no queixo/ lê (...)/ rola a barra/ lê/ rola a barra/ lê/ fecha o pdf/ volta ao word/ apaga parágrafo/ abre outro pdf/ lê artigo (...)/ abre word/ volta ao pdf/ lê/ abre word/ formata/ escreve/ lê pdf/ lê word/ escreve (...)/ lê word/ abre pdf/ lê/ abre word/ escreve/ lê/ escreve/ lê/ escreve (...)/ alterna a leitura entre pdf e word algumas vezes/ escreve/ para e pensa (fala em voz alta)/ lê pdf/ escreve no word/ apaga/ copia no pdf/ cola no word/ formata/ alterna entre dois pdfs/ rola a barra/ abre word/ escreve/ abre pdf/ rola a barra/ seleciona parágrafo/ lê/ copia seleção/ cola no word/ formata/ escreve/ apaga/ escreve/ salva/ apaga/ lê/ escreve/ apaga/ escreve/ lê/ formata/ escreve/ esfrega os olhos/ escreve (...)/ lê word (em voz alta)/ escreve/ mão no queixo/ lê/ formata/ escreve/ formata/ rola a barra/ alterna entre pdf e word/ escreve as referências no word/ abre pdf/ rola a barra/ abre word/ escreve/ lê pdf/ escreve no word/ formata/ faz essa ação de alternância entre pdf e word algumas vezes, escrevendo e formatando referências/ boceja/ seleciona e copia parágrafo no pdf/ cola no word/ mãos no queixo/ lê pdf/ mexe no celular/ lê pdf por 2'/ mão no queixo enquanto lê/ inquieta e se remexendo na cadeira/ lê word por 3'/ escreve/ alterna entre word e pdf/ lê pdf/ rola a barra/ escreve no word/ copia no pdf e cola no word um parágrafo/ escreve no word/ lê pdf/ copia no pdf e cola no word um parágrafo/ formata/ escreve/ apaga/ formata/ apaga/ escreve/ inquieto na cadeira, se remexendo muito/ lê em voz alta o pdf/ alterna leitura entre pdf e word/ escreve/ lê/ escreve/ lê/ lê pdf/ escreve word/ lê word (...)/ rola a barra/ formata, salva, fecha e sai.

Transcrições das ações – vídeo 3

Abre word/ lê (...)/ inquieto na cadeira/ lê (...)/ rola a barra/ lê (...)/ move o cursor na tela/ lê (...)/ expressão facial de descaso com a leitura, move a boca e olhos para o canto/ fecha word/ vai até a área de trabalho/ abre três pdfs/ alterna a leitura entre os pdfs/ seleciona alguns parágrafos/ rola a barra/ lê em voz alta com a mão no queixo/ se espreguiça/ abre word/ escreve/ abre pdf/ lê/ e alterna algumas vezes entre escrever no word e lê nos pdfs/ formata/ rola a barra/ escreve/ salva word/ mexe no cabelo/ se recosta na parede/ fecha word/ abre word/ abre pdf/ alterna entre word e pdf/ escreve as referências/ lê/ mexe no celular/ lê (...)/ mão no queixo/ escreve no word/ lê pdf/ alterna entre escrever no word e lê no pdf algumas vezes/ seleciona frases e parágrafos no pdf copia/ cola no word/ lê pdf/ inquieto na cadeira/ alterna leitura entre pdf e word/ escreve word/ se movimenta bastante / gira a cabeça como se tivesse relaxando/ mexe no celular por 2'/ lê pdf/ escreve (...)/ lê pdf/ escreve (...)/ rola a barra do pdf/ seleciona parágrafo/ escreve no word/ cola no word/ formata/ lê/ escreve/ formata/ fecha pdf/ salva e fecha word.

Transcrições das ações – vídeo 4

Mexe no celular/ abre e fecha documentos no google/ abre word/ lê enquanto come/ inquieto na cadeira/ escreve/ formata/ lê/ formata/ escreve/ olha ao redor/ lê texto no papel (mostra o papel na tela)/ escreve/ lê/ escreve (...)/ rola a barra/ escreve/ vai buscar algo e volta com o caderno/ lê algo no caderno (mostra na tela)/ lê texto no papel por 2’/ cabeça baixa e voz alta/ escreve no word/ lê/ escreve (...)/ lê/ formata/ lê/ escreve/ abre pdfs na área de trabalho/ faz expressão facial de dúvidas (arqueamento de sobrancelhas e aperta a boca)/ rola a barra do pdf/ lê/ seleciona parágrafo/ rola a barra/ balança a cabeça em sinal negativo/ lê/ escreve no word/ cola no word/ lê/ formata/ escreve/ formata/ escreve (...)/ rola a barra/ escreve/ para e pensa (olhando para cima)/ escreve (...)/ fala em voz alta/ escreve/ abre pdf/ lê texto no papel (mostra na tela)/ expressão facial de dúvidas/ abre word/ lê/ fecha word/ abre pdf/ passa a mão na testa/ move os lábios em sinal de dúvida/ seleciona referência no pdf/ copia/ cola no word/ inquieto na cadeira/ mexe no celular/ rola a barra no word/ mexe no celular por 5’/ mostra na tela/ mexe no celular por 11’/ lê word/ escreve/ lê texto impresso/ escreve no word (...)/ lê texto impresso/ expressão facial de concordância com a leitura (riso e relaxamento da face)/ escreve (...)/ abre google/ se espreguiça/ boceja/ passa a mão no rosto / abre busca/ rola a barra/ abre e-mail/ abre google/ abre pdf/ rola a barra/ lê (...)/ escreve no word (...)/ abre pdf/ copia parágrafo/ cola no word/ formata/ escreve/ lê/ escreve/ expressão facial de insatisfação (aperta as sobrancelhas e olhos)/ apaga/ escreve (...)/ inquieto/ escreve (...)/ mexe no celular/ lê word/ lê texto impresso/ abre word/ escreve/ lê texto impresso/ copia do texto impresso para o word por 2’/ mexe em papéis/ formata word/ escreve/ lê texto impresso/ formata word/ copia do texto impresso para o word/ formata/ lê word com mão no queixo/ formata/ escreve/ lê/ escreve/ inquieto/ formata/ lê/ escreve/ formata/ alterna algumas vezes entre ler, escrever e formatar/ inquieto/ lê/ minimiza word/ volta a maximizar/ abre outro word/ busca informação do docente da disciplina/ escreve no word que abriu/ formata word/ lê (...)/ formata/ escreve (...)/ lê em voz alta (...)/ formata/ escreve (...)/ lê (...) por 15’/ boceja/ olha celular/ esfrega os olhos/ lê (...)/ escreve (...)/ formata (...)/ inquieto e se remexe na cadeira/ lê/ formata/ escreve/ rola a barra/ mão no queixo/ salva word/ fecha e sai.

4.2 ANÁLISES DO PARTICIPANTE HIBISCO

Foram analisados os resultados apresentados por Hibisco mediante a apresentação dos objetivos sequenciados. As análises versaram sobre as produções do questionário, dos diários e foram auxiliadas pelas transcrições dos vídeos.

4.2.1 Emoções associadas à escrita textual

Em relação ao primeiro objetivo – verificar emoções positivas/negativas associadas à produção textual acadêmica –, serão distinguidas as emoções do participante durante o processo de produção textual. Os resultados serão apresentados em dois momentos: antes do processo da escrita, com o uso do questionário, e durante o processo da escrita, com o uso dos diários e do *software*.

Logo abaixo será exibido um quadro resumo do resultado de Hibisco no que tange às emoções associadas à escrita (quadro 11), seguido das análises.

Quadro 11 – Questionário (emoções associadas à escrita)

Q.	Emo. O. A.	Descrição das emoções
2A	I. -	I. Culpa (auto culpabilização enquanto não iniciar ou terminar a escrita).
2B	I. -	I. Ansiedade.
	II. -	II. Insegurança (cobrança excessiva).
7B	I. +	I. Tranquilidade (boas condições de ambiente, pouco barulho).
	II. +	II. Segurança (boas condições físicas e psíquicas).

Legendas: Q. (questões); Emo. O. A. (Emoções em ordem de aparecimento); + (positiva); - (negativa).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o quadro acima, nota-se que a maioria das emoções relacionadas à escrita que foram trazidas pelo participante se referem a emoções positivas. Hibisco relata que se sente realizado em seu processo acadêmico, devido a sua inserção no contexto de pesquisa (quadro 5).

As emoções positivas foram trazidas pelo participante diante da ajuda extra nos seus estudos acadêmicos (questão 4B, quadro 5). Ele acredita que necessita desta ajuda advinda pelo papel do professor, considerado importante, regulador e de grande ajuda para organizar seus conhecimentos (questões 20, 26, 36, quadro 5).

Assim, diante do seu papel na comunidade acadêmica, Hibisco também traz emoções positivas ao considerar-se esperançoso por buscar contribuir e de algum modo ser melhor ou fazer algo inovador para a comunidade científica (questão 5, quadro 5).

Os estudos acadêmicos para o participante trazem emoções positivas (dedicação) e negativas (disciplina, incerteza) (questão 6, quadro 5). Porém as emoções associadas à escrita acadêmica, que foram relatadas, são negativas: ansiedade, autocobrança, culpa (questões 2A, 2B, quadro 5) e algumas emoções positivas, como a tranquilidade que se encontra ligada às boas condições ambientais para escrever (questão 7B, quadro 5).

De acordo com as respostas de Hibisco, quanto às questões fechadas do questionário, ele considera a escrita frequentemente excessiva e ocasionalmente estressante (questão 8). Muito frequentemente o participante se preocupa com as suas produções em seu tempo livre

(questão 11, quadro 5) e não considera ser difícil encontrar sentido em suas produções acadêmicas (questão 12, quadro 5).

Algumas vezes o participante relata ter medo de não ser capaz de levar adiante as suas produções textuais acadêmicas (questão 14, quadro 5). Frequentemente ele se sente esgotado (questão 9, quadro 5) e estressado pela carga de tarefa solicitada, pela data de entrega e pela complexidade da produção textual acadêmica (questão 15, quadro 5).

Hibisco relata se preocupar muito frequentemente se não está em dia com a sua escrita (questão 17, quadro 5). Porém, não acredita que a escrita acadêmica cria algum isolamento e anonimato entre os universitários (questão 18, quadro 5), mas sim estimula completamente o seu desenvolvimento pessoal (questão 19, quadro 5); portanto escrever nunca favorece uma atitude fria e impessoal (questão 22, quadro 5).

Sempre recebe *feedback* construtivo sobre seus conhecimentos e habilidades na escrita (questão 34A, quadro 5). E considera que os professores, frequentemente, estão atentos e lhe oferecem ajuda (questão 20, quadro 5). Embora ocasionalmente postergue a tarefa de escrever (questão 28, quadro 5), considera que a escrita sempre é uma atividade criativa (questão 29, quadro 5) e que frequentemente escrever se torna difícil porque Hibisco se considera crítico (questão 30, quadro 5).

Poucas vezes as experiências prévias de escrita do participante são majoritariamente negativas (questão 31, quadro 5). Mesmo assim, ele frequentemente escreve de modo regular sem se preocupar com o estado de ânimo em que se encontra (questão 32, quadro 5). Para Hibisco, se não houvesse prazos, frequentemente não escreveria (questão 34, quadro 5), pois algumas vezes se sente paralisado se tem que produzir textos (questão 35, quadro 5), mesmo dizendo que está completamente sempre preocupado com sua carreira profissional (questão 23, quadro 5) e considerando a escrita acadêmica sempre muito importante para essa mesma carreira (questão 24, quadro 5).

Hibisco considera sempre útil receber comentários de outras pessoas sobre os textos que ele escreve (questão 26, quadro 5), mas prefere a escrita sem ajuda de um grupo ou de um colega quando está escrevendo (questão 36, quadro 5), pois, na maioria das vezes, ele só consegue escrever se a situação for suficientemente tranquila (questão 37, quadro 5), levando-o a escrever sem necessidade absoluta (questão 39, quadro 5), e ele considera que as relações entre os estudantes, às vezes, são muito competitivas (questão 21, quadro 5).

Hibisco relata que se sente esgotado frequentemente (questão 9, quadro 5) e completamente estressado ultimamente (questão 16, quadro 5). Em resumo, observa-se nas análises acima que o participante inicialmente, antes do processo da escrita acadêmica,

constrói no questionário respostas tanto às emoções positivas associadas à escrita quanto negativas, sobressaltando as últimas.

Em sequência, serão apresentados os resultados de Hibisco no que diz respeito às emoções associadas à escrita, expressas no diário.

Quadro 12 – Diários (emoções associadas à escrita)

Q.	Descrição das emoções
DIÁRIO 1	
C	Positiva. Entusiasmo (produzi um bom texto e com uma antecedência razoável).
D	Positiva. Tranquilidade (comecei pelo que tinha armazenado na cabeça).
F	Negativa. Autodúvida (indiferente, mas bastante ativo mentalmente).
G	Positiva. Tranquilidade (me sinto tranquilo).
H	Positiva. Satisfação (por ter compreendido). Negativa. Preocupação (por não ter terminado).
DIÁRIO 2	
C	Positiva. Segurança (pela conclusão do trabalho).
D	Não. R.
F	Negativa. Ansiedade (tanto de coisa que tenho pra fazer e vontade de terminar logo).
G	Negativa. Ansiedade (não consegui 50% do que gostaria).
H	Positiva. Alegre (meu esforço gerou uma discussão interessante).
DIÁRIO 3	
C	Negativa. Insatisfação/decepção (achei minha produção um pouco confusa). Negativa. Insegurança (não sei exatamente onde quero chegar).
D	Negativa. Confusão (o intervalo (...) dificulta a linha de raciocínio) .
F	Negativa. Confusão (não sabia como continuar o que já estava escrevendo). Negativa. Frustração (frustrado, quando percebi a confusão toda).
G	Positiva. Tranquilo (por ter cumprido uma das minhas responsabilidades). Negativa. Preocupação (tereí que retornar em data não prevista por mim).
H	Negativa. Incerteza (quanto ao texto em si). Positiva. Alegria (montar ele com coerência).
DIÁRIO 4	
C	Positiva. Entusiasmo (seguí o ritmo de estudos e resolvi adiantar mais uma parte).
D	Positiva. Segurança (consegui formar uma continuação rápida do raciocínio).
F	Negativa. Chateado (chateado e impaciente, meu computador estava travando).
G	Negativa. Indisposição.
H	Não.
DIÁRIO 5	
C	Positiva. Dedicção (a reorganização que fiz me deixou mais tranquilo).
D	Não.
F	Negativa. Ansiedade (quando vi que meu texto estava confuso). Positiva. Prazer (vi que estava (o texto) coerente e quase finalizado).
G	Positiva. Tranquilo (menos um trabalho hoje). Negativa. Ansioso (ainda preciso fazer mais duas leituras, uma transcrição e uma escrita).
H	Positiva. Interesse (em relação à temática que o texto abordava).

Legenda: Q. (questões); (...) (Escrita não relevante para os resultados da pesquisa).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os diários trazidos pelo estudante (quadros 6, 7, 8a, 9, 10), as emoções registradas durante o processo de produção textual, quanto à satisfação com esta, iniciam-se por emoções positivas (entusiasmo, por produzir inicialmente um bom texto e com antecedência razoável da data de entrega final; segurança, por ter concluído parcialmente o

trabalho naquele dia), seguem com emoções negativas (insatisfação, por acreditar que sua produção está confusa; insegurança, por não saber exatamente onde quer chegar) e, ao final da produção textual, os diários revelam emoções positivas (entusiasmo, por ter conseguido seguir o ritmo e adiantar o trabalho escrito; dedicação e tranquilidade, pois reorganizou o trabalho escrito e se sentiu tranquilo com o resultado).

Hibisco traz as emoções ligadas à dificuldade de dar início à escrita, primeiramente positivas (tranquilidade, por ter começado pelo seu conhecimento prévio) (diário 1, quadro 6), seguidas por negativas (ansiedade) (diário 2, quadro 7) e posteriormente positivas (segurança, conseguiu dar continuidade ao raciocínio) (diário 3, quadro 8^a, e diário 5, quadro 10).

O estudante elenca mais emoções negativas do que positivas emergidas no decorrer do processo da escrita. Dentre as positivas, o surgimento ocorre em dois momentos pontuais: no início do processo (diário 1, quadro 6), quando o participante se sente entusiasmado para dar início ao processo da escrita, pois se encontra bastante ativo, e ao final (diário 5, quadro 10), quando finaliza o processo de produção textual. No decorrer do processo da escrita em si emergiram, muito frequentemente, emoções negativas como ansiedade, estresse, autódúvida, como verificado nos diários 2, 3, 4, 5 no quadro 12 acima.

Ao finalizar a escrita, conforme mostram os diários, as emoções relatadas por Hibisco foram equilibradas entre positivas e negativas. Essa variação foi verificada tanto nos diários iniciais quanto nos finais.

Ao que concerne à possibilidade de sentir outras emoções com relação ao seu próprio processo de composição da escrita, Hibisco também traz relatos de emoções positivas (satisfação, alegria, interesse) e negativas (preocupação, incerteza, ansiedade, confusão), tanto no início do processo de produção quanto ao finalizá-lo.

Em resumo, nota-se que o participante apresenta certa variabilidade entre as emoções positivas e emoções negativas relatadas nos diários no decorrer do processo de produção textual de um mesmo texto. No diário 1, houve grande predominância das emoções positivas; já no diário 2 (quadro 7), há certo equilíbrio entre as emoções positivas e negativas; no diário 3 (quadro 8a), a predominância relatada foi de emoções negativas; no diário 4 (quadro 9), volta a haver equilíbrio entre as emoções e, por fim, no diário 5 (quadro 10), as emoções se encontram, parcialmente equilibradas também, havendo uma pequena diferença maior para as emoções positivas, ao finalizar o processo da escrita.

Na sequência, analisam-se emoções identificadas a partir da investigação complementar de quatro vídeos gerados durante o processo de produção textual de Hibisco.

Quadro 13 – Análise de registros em *Software* (emoções associadas à escrita)

VÍDEOS	Descrição das emoções
VÍDEO 1	Negativa. Preocupação/inquietação (se movimentava bastante). Negativa. Inquietação (mexe no celular). Positiva. Curiosidade (expressão facial de curiosidade). Negativa. Inquietação (se movimentava muito na cadeira). Negativa. Inquietação (inquieto). Negativa. Inquieto (mexe no celular).
VÍDEO 2	Positiva. Dedicção (expressão facial de concentração/atenção). Positiva. Entusiasmo (pensa/fala alto). Negativa. Inquietação (mãos no queixo/remexe na cadeira). Negativa. Incerteza (inquieto na cadeira/suspira/lê em voz alta/altera texto).
VÍDEO 3	Negativa. Inquietação (inquieto na cadeira/rola barra). Negativa. Incerteza (expressão facial de descaso/move a boca). Negativa. Inquietação (move o cabelo/recosta na parede/mexe no celular). Negativa. Inquietação (inquietação na cadeira/se move bastante/mexe na cabeça/mexe no celular/inquieto).
VÍDEO 4	Negativa. Inquietação (mexe no celular/lê enquanto come/inquieto na cadeira). Positiva. Interesse (para e atenção/escreve/para/pensa/olha pra cima/escreve). Negativa. Inquietação (se remexe na cadeira/mexe no celular 6 minutos). Negativa. Incerteza (arqueia as sobrancelhas/mexe no celular por 11 min). Positiva. Interesse (lê o texto/balança a cabeça/escreve). Negativa. Insatisfação (expressão facial de insatisfação/apaga/escreve). Negativa. Inquietação (mexo no celular/lê/mãos no queixo/busca informação).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O quadro 13 acima traz o resultado da análise das emoções do participante registradas em vídeos gravados pelo *software* usado no estudo. Em confirmação com os instrumentos utilizados, as imagens do vídeo 1 mostram o aparecimento mais frequente das emoções negativas (inquietação, preocupação). Situação continuada no vídeo 2, em que a presença de emoções negativas (incerteza, inquietação) foi marcante diante das emoções positivas (entusiasmo, dedicação).

O vídeo 3 (quadro 13) marca o processo de produção textual apenas com emoção negativa (inquietação). Já na última gravação, vídeo 4 (quadro 13), é que aparece alguma emoção positiva (interesse) de Hibisco. Nota-se que durante todo o processo de produção textual, os vídeos gravados apresentaram maior prevalência de emoções negativas, com alguma presença de emoções positivas no percorrer do processo de produção textual.

4.2.2 Regulação emocional associada à escrita textual

Quanto ao segundo objetivo de analisar como os estudantes conscientes das suas emoções em seu processo da escrita regulam-nas associadas à produção do texto

argumentativo, buscou-se a relação entre emoções associadas à escrita e conhecimento e regulação do próprio processo da escrita.

O quadro 14 (questionário) e o quadro 15 (diário) trazem os resultados quanto à regulação do próprio processo da escrita, complementados pelas observações do quadro 16 (*software*). Logo em seguida serão apresentados os resultados comparando as informações dos quadros supramencionados e aquelas referidas às emoções.

Quadro 14 – Questionário (regulação do próprio processo da escrita)

Q.	Categorias
2A	1. PLANEJAMENTO: organização de ideias. 4. CONTROLE: autculpabilização enquanto não iniciar ou terminar a escrita.
2 B	4. CONTROLE: disparos de ansiedade; pensamento acelerado, cobrança excessiva.
4 B	3. ESTRUTURA: orientação do professor e dos colegas mais experientes.
7 B	4. CONTROLE: boas condições de ambiente, físicas e psíquicas. 2. REVISÃO: direcionado à coesão e coerência. 3 ESTRUTURA: curso de técnicas em geral.

Legenda: Q. (questões)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se que o participante, diante dos desafios encontrados na escrita, busca solucioná-los com o planejamento, organização de ideias e o controle, com a tentativa de regular o processo cognitivo e emocional. Problemas que para Hibisco podem ser influenciados por dificuldades de controlar e gerir emoções durante o processo da escrita acadêmica.

O participante acredita que necessita de ajuda apenas no critério de estrutura do processo da escrita, em que poderia contar com a orientação do professor e dos colegas mais experientes neste quesito (questão 4B, quadro 14). Pois, para Hibisco, um processo da escrita acadêmica seria direcionado à estrutura, com o uso de técnicas em geral, revisões ortográficas e gramaticais e o controle dirigido à regulação cognitiva e emocional (questão 7B, quadro 14).

No que diz respeito à revisão, apenas ocasionalmente Hibisco considera ser difícil entregar os seus textos por nunca parecerem acabados (questão 38, quadro 5), embora afirme que frequentemente poderia revisar seus textos indefinidamente (questão 41, quadro 5) e que muitas vezes reescrever os textos distintas vezes é bastante normal (questão 43, quadro 5), já que escrever sempre envolve a geração de novas ideias e formas de expressão (questão 44, quadro 5).

Quanto à regulação do próprio processo da escrita, o resultado da produção dos diários de Hibisco segue abaixo.

Quadro 15 – Diários (regulação do próprio processo da escrita)

Q.	Categorias
DIÁRIO 1	
A	3:10.
B	Apostila.
D	Dificuldade no planejamento: comecei pelo que tinha armazenado na cabeça.
E	Planejamento: introduzi com minhas ideias, conceituei e mesclai com o que foi pedido.
F	C/DGPE: me sinto um pouco indiferente. C/GPC: bastante ativo.
H	C/DGPE: satisfação.
DIÁRIO 2	
A	01:38.
B	Artigos e revista eletrônica.
D	Não.
E	Revisão: iniciei de onde tinha parado, revisei o texto, reli as informações, finalizei.
F	C/DGPE: ansioso.
H	C/GPE: um pouco feliz.
DIÁRIO 3	
A	1:10.
B	Artigos e livros eletrônicos.
D	Planejamento: o intervalo entre uma escrita e outra dificultou a linha de raciocínio.
E	Revisão: revisei o que já havia escrito, modifiquei, acrescentei, retirei.
F	C/DGPE: confuso, frustrado.
H	C/DGPE: indiferença quanto ao texto.
DIÁRIO 4	
A	38 min.
B	Artigo científico.
D	C/GPC: consegui uma continuação rápida do raciocínio.
E	Revisão: reli o texto que já havia escrito. Estrutura: revisei os artigos que li, foquei no que seria interessante e comecei a escrever.
F	C/DGPE: chateado e impaciente.
H	C/DGPE: cansado mentalmente.
DIÁRIO 5	
A	01:14.
B	Artigos.
D	Não.
E	Revisão: selecionei o material, reli o texto já escrito, comecei a escrever.
F	C/DGPE: angústia; prazer.
H	C/GPE: vi que tinha uma ligação temática.

Legenda: Q. (questões); C/DGPE (Controle/Dificuldade na gestão do processo emocional);
C/GPE (Controle/gestão do processo emocional; C/GPC (Controle/Gestão do processo cognitivo).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Durante o processo de produção textual, o estudante relata que seu tempo dedicado à escrita entre um diário e outro chega a uma média de 1 hora e 42 minutos (questão A, quadro 15). Tal tempo é utilizado por pesquisa de materiais científicos, como artigos, livros e apostilas escolares (questão B, quadro 15).

As dificuldades relatadas por Hibisco, no que diz respeito a dar início à escrita, são de ordem de planejamento e de controle na regulação do processo de gestão cognitiva, raciocínio

(questão D, quadro 15). Já quanto aos passos seguidos pelo estudante na hora de escrever (questão E, quadro 15), este diz organizar-se por meio de planejamento (chuva de ideias), mesmo havendo dificuldades em se planejar com o conteúdo, seguidas de revisões (de ordem gramatical, ortográfica e reescrita) e passando pela estrutura, quando considera ser necessário realizar ajustes de conteúdo.

Em todos os diários, Hibisco faz menção à dificuldade existente durante o processo de produção textual diante do controle e regulação no processo de composição, considerando a gestão emocional (questões F/G, quadro 15), elencando emoções negativas disparadoras nesse processo (ansioso, frustrado, confuso, impaciente); após o término do texto, as emoções se tornavam positivas no decorrer do processo (satisfação, feliz).

Quadro 16 – *Software*

VÍDEOS	Categorias
VÍDEO 1	Planejamento: leitura de alguns artigos ao mesmo tempo/vai e volta entre 2 ou 3 pdfs lendo/abre word/escreve sobre o que leu/escreve a referência dos artigos. Revisão: escreve no word/formata gramaticalmente/escreve e formata simultaneamente/lê o que escreveu/formata parágrafo/escreve/lê. Estrutura: abre outros pdfs do email/lê e grifa/volta ao google e busca artigos/leitura de resumos. Revisão: lê o que escreveu no word/escreve/formata/salva e fecha.
VÍDEO 2	Revisão: abre word/formata texto/lê/formata/escreve/lê e formata parágrafos (por cerca de 3')/escreve e lê artigos por cerca de 30'. Revisão: salva word/rola a barra para baixo/lê, formata e escreve (por 9'). Controle: revisa a sua escrita/ lê e escreve referências ao final do word/formata/alterna pdf e word para conferir sua escrita e as referências/mexe no celular/lê pdf/escreve word. Revisão: salva word/escreve/formata/lê/formata/lê/salva e fecha.
VÍDEO 3	Revisão: lê pdf/escreve word/lê/escreve/formata/salva.
VÍDEO 4	Revisão: abre e fecha pdf no google/abre word/lê/formata/escreve/lê/formata/escreve/lê/formata/abre pdfs/lê word/formata/copia do pdf/ formata/lê/ escreve. Controle: alterna pdf e word/escreve e lê/olha no celular/escreve/escreve referências/ lê word/escreve/ lê pdf/escreve no word/busca informações no pdf/escreve no word/fecha pdf/abre outro pdf/lê/acrescenta informações no word. Revisão: lê word/formata/escreve/formata/escreve/lê/copia de pdf e cola no word/formata/ lê/formata/ escreve/formata/salva e fecha.

Legenda: (...) (Escrita ou conversa não relevante para os resultados da pesquisa); Lê (Participante lê o parágrafo que está escrevendo); formata (Aplica formatação ABNT solicitada pelo docente da disciplina); altera (Modifica algo que já estava escrito, desde palavras até parágrafos); insere (Acrescenta palavras ou frases a parágrafo já pronto).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A categoria mais realizada pelo participante, conforme vídeos supramencionados, durante o processo de produção, foi a revisão, como pode ser visualizado no quadro 16, o que corrobora os resultados do quadro 15 anterior. Nesta categoria, foram realizados diferentes tipos de revisões, desde aquela que afeta a modificação ou supressão de parágrafos extensos (vídeo 2, quadro 16), podendo passar pelas revisões *online* (vídeo 4, quadro 16), até aquelas de caráter gramatical, ortográfico e lexicais (vídeo 1, quadro 16).

Como consta no quadro acima, há ainda a presença das categorias planejamento, estrutura e controle, porém em momentos diferentes do processo da escrita. O planejamento aparece no início do processo quando há presença marcante e maciça de leituras e chuva de ideias (vídeo 1, quadro 16), assim como a estrutura também aparece (vídeo 1, quadro 16), ao considerar possíveis ajustes de conteúdo e nos objetivos da escrita.

Já o controle aparece nos vídeos 2 e 4 (quadro 16), como tentativas do participante em atuar conscientemente de modo dirigido à regulação do processo de composição da escrita. Havendo grande ênfase na busca por gerir os próprios processos cognitivos e dificuldades em gerir os processos emocionais.

Como já apresentado nos resultados anteriores, há maior presença das emoções positivas antes do processo de produção textual, porém, durante o processo de produção textual as emoções mais presentes em Hibisco foram as negativas (ansiedade, confusão).

4.2.3 Composição do texto acadêmico

O terceiro e último objetivo abarca verificar se os estudantes são conscientes do processo cognitivo que implica a composição de um texto. Os resultados serão apresentados quanto à conceitualização/conhecimento da escrita antes do processo de produção, com o questionário, e durante o processo de produção mediante relatos nos diários, buscando tecer relações com a regulação do próprio processo da escrita.

O quadro abaixo apresenta as análises do participante diante das respostas ao questionário quanto ao aspecto da conceitualização/conhecimento da escrita.

Quadro 17 – Questionário (conceitualização/conhecimento da escrita)

Q.	Níveis
1 A	Não
2 A	Nível II: organização das ideias
4 B	Nível II: organizar os conhecimentos
7 B	Nível II: direcionando coerência, coesão e técnicas em geral

Legenda: Q. (questões).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme pode ser visualizado, a conceitualização/conhecimento da escrita para Hibisco, quando se trata de desafios enfrentados na escrita (questão 2A), encontra-se no nível II, em que as suas dificuldades consistem em elaborar as informações, as ideias, usar estratégias de como elaborar o texto.

Este mesmo desafio de elaboração reaparece quando menciona possíveis situações de auxílio acadêmico (questão 4B, quadro 5) em que o participante busca mostrar o que seria

interessante se tal ajuda focasse a organização do conhecimento e em questões de coerência, coesão dessas ideias (questão 7B, quadro 5).

Hibisco relatou, no questionário, ser completamente de acordo que é útil receber comentários e informações de outras pessoas sobre o texto que ele escreve (questão 26, quadro 5), pois sempre se preocupa se o leitor irá entender o seu texto (questão 27, quadro 5). Tais afirmações esboçam o nível II da conceitualização/conhecimento da escrita, em que as informações precisam ser organizadas com base em seus objetivos comunicativos e possíveis destinatários.

Retomando o resultado do quadro 14, o participante acredita que necessita de ajuda apenas no critério de estrutura do processo da escrita (questão 7B), em que poderia contar com a orientação do professor e dos colegas mais experientes neste quesito (questão 4B). Para Hibisco, um processo da escrita acadêmica seria direcionado à estrutura (questão 7B, quadro 14), com o uso de técnicas em geral, revisões ortográficas e gramaticais e algum controle dirigido à regulação cognitiva e emocional (questão 7B, quadro 14).

Logo abaixo serão apresentadas as análises do participante diante das respostas aos diários, já apresentadas anteriormente.

Quadro 18 – Diários (conceitualização/conhecimento da escrita)

Q.	Níveis
DIÁRIO 1	
B	Nível I: apostila.
D	Nível I: comecei pelo que tinha armazenado na cabeça.
E	Nível I: introduzi com minhas ideias. Nível II: conceituei de acordo com o texto e mesclei com o que foi pedido.
DIÁRIO 2	
B	Nível I: artigos; apostila; revistas eletrônicas.
D	Não.
E	Nível III: iniciei de onde tinha parado; revisei o texto (...) finalizei, conclui e reli. Nível I: reli acrescentando informações ao longo do texto.
DIÁRIO 3	
B	Nível I: artigos e livros eletrônicos.
D	Nível III: intervalo entre uma escrita e outra.
E	Nível III: li os materiais; revisei o que já estava escrito; modifiquei, acrescentei e retirei.
DIÁRIO 4	
B	Nível I: artigo científico.
D	Não.
E	Nível III: reli o texto (...), foquei no que seria interessante e depois comecei a escrever.
DIÁRIO 5	
B	Nível I: artigos.
D	Não.
E	Nível I: selecionei o material que iria utilizar. Nível III: reli o texto; comecei a escrever.

Legenda: Q. (questões); (...) (Escrita ou conversa não relevante para os resultados da pesquisa).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os resultados acima mostram que o estudante em todas as vezes que foi escrever realizou consulta a materiais acadêmicos e científicos. Relata apresentar dificuldade para dar início à escrita (questão D, quadro 18) apenas nos diários 1 e 3, sendo que foram de natureza diferente. No diário 1, as dificuldades para iniciar a escrita estavam voltadas ao nível I de elaboração de informação, já no diário 3 a dificuldade dizia respeito ao nível III, ao tentar decidir quais operações realizar diante da situação discursiva posta naquele contexto.

No que diz respeito aos passos seguidos por Hibisco ao escrever (questão E, quadro 18), os resultados mostram que o estudante seguiu os três níveis da conceitualização/conhecimento da escrita. O nível I aparece nos diários 1, 2 e 5 (quadro 18), o que significa que durante todo o processo da escrita os passos seguidos pelo participante envolveram estratégias para elaborar o texto. O nível II aparece logo no início, no diário 1, já o nível III segue toda a escrita de Hibisco e se torna visível nos diários 2, 3, 4 e 5 (quadro 18), mostrando que houve estratégias para regular o processo cognitivo e metacognitivo.

Nos resultados apresentados, Hibisco faz menção à dificuldade existente durante o processo de produção textual quanto ao controle e regulação na composição, havendo grande ênfase na busca por gerir os próprios processos cognitivos e dificuldades em gerir os processos emocionais. O estudante relata sobre emoções negativas disparadoras no percorrer do processo (ansioso, frustrado, confuso, impaciente) (questões F, H, quadro 18) e que, ao finalizar o texto, as emoções se tornavam positivas (satisfação, feliz) (questão G, quadro 18).

Abaixo sumariando as observações realizadas quanto aos aspectos discutidos pela presente análise, nota-se que nos resultados anteriores mencionados quanto às emoções ligadas à dificuldade de dar início à escrita (questão D, quadro 18), Hibisco retrata primeiramente emoções positivas (tranquilidade, por ter começado pelo seu conhecimento prévio), seguidas por negativas (confusão) e posteriormente positivas (segurança, conseguiu dar continuidade ao raciocínio).

Há certa variabilidade entre as emoções positivas e emoções negativas relatadas nos diários no decorrer do processo de produção textual. No diário 1 (quadro 6), houve grande predominância das emoções positivas; já no diário 2 (quadro 7), há certo equilíbrio entre as emoções positivas e negativas; no diário 3 (quadro 8a), a predominância relatada foi de emoções negativas; no diário 4 (quadro 9), volta a haver equilíbrio entre as emoções e, por fim, no diário 5 (quadro 10), as emoções se encontram, parcialmente equilibradas também,

havendo uma pequena diferença maior para as emoções positivas, ao finalizar o processo da escrita.

Anteriormente foram apresentados os resultados das emoções do participante em vídeos gravados pelo *software* (quadro 16), com registros de emoções negativas (inquietação, preocupação). Situação continuada no vídeo 2, em que a presença de emoções negativas (incerteza, inquietação) foi marcante diante das emoções positivas (entusiasmo, dedicação).

O vídeo 3 (quadro 16) marca o processo de produção textual apenas com emoções negativas (inquietação); já na última gravação, vídeo 4 (quadro 16), é que aparece alguma emoção positiva (interesse) de Hibisco. Portanto, percebe-se que durante todo o processo de produção textual, os vídeos gravados mostram maior prevalência de emoções negativas, com pouca presença de emoções positivas no percorrer do processo de produção textual.

4.3 ANÁLISES E RESULTADOS DOS DEMAIS PARTICIPANTES

Serão apresentados a seguir análises e resultados dos demais participantes. Conforme informado anteriormente, o número de produções dos questionários, diários, textos e vídeos foram diferentes para cada estudante.

Portanto, inicialmente serão apresentadas as análises das respostas produzidas pelos estudantes que preencheram apenas os questionários, isto é, respostas construídas antes do processo de produção propriamente dito, seguidas pelas demais produções daqueles participantes que conseguiram realizar, além da construção das respostas dos questionários, alguma parte do processo de produção, seja ela diários e/ou vídeos. Os estudantes Violeta, Íris, Begônia, Alfazema e Oleandro produziram apenas os questionários. Já os participantes Margarida, Rosa, Bromélia e Magnólia construíram respostas quanto ao questionário e diários. Por fim, os estudantes Hortêncina, Cravo, Hibisco, Lírio e Tulipa produziram respostas quanto ao questionário, diários e vídeos.

As análises dos estudantes serão mostradas individualmente, levando em consideração os aspectos das emoções, conceitualização/conhecimento da escrita e regulação do próprio processo da escrita. Ao final, após apresentar todas as respostas construídas, as análises gerais seguirão a mesma organização posta pela construção dos dados de Hibisco.

Anteriormente à apresentação das análises de cada estudante, seguem os quadros 19 e 19a, referentes às respostas das questões fechadas dos questionários de todos os participantes, para acompanhamento das análises. Observa-se que todos os quatorze participantes se

encontram na coluna 1, e as respostas construídas a cada questão fechada estão situadas nas colunas seguintes.

Quadro 19 – Questionários (questões fechadas de 8 a 27)

		QUESTÕES TIPO LIKERT																			
		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
P.																					
1		3	3	4	1	2	3	4	5	4	4	4	3	2	2	2	5	5	5	5	3
2		5	5	5	2	3	4	5	5	3	3	5	3	5	4	4	3	4	5	4	4
3		1	5	4	3	2	4	5	4	4	5	3	3	4	3	4	4	4	4	5	5
4		4	2	2	5	1	3	1	2	1	5	1	5	4	2	1	5	5	4	5	5
5		3	4	4	5	3	4	5	4	5	5	3	4	2	4	2	5	5	5	5	5
6		3	4	3	2	2	3	4	4	5	4	3	4	3	2	5	5	2	5	4	5
7		4	5	3	4	3	3	4	4	5	4	2	4	2	2	2	5	5	4	5	4
8		4	4	2	5	1	3	2	4	5	5	1	5	4	3	1	5	5	5	5	5
9		5	5	4	2	5	4	5	5	4	3	3	5	1	2	2	5	5	5	5	5
10		5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	3	5	3	5	3	5	4	5	5	5
11		3	4	3	4	2	4	2	5	4	4	4	4	3	2	3	4	5	5	5	5
12		3	2	2	4	1	3	2	2	1	4	1	3	3	2	4	4	4	4	4	5
13		4	4	4	5	2	2	4	4	4	3	4	3	2	5	2	4	3	5	4	5
14		4	5	4	3	2	3	4	4	5	4	4	3	2	4	2	5	3	4	5	4

Legenda: P: participantes; Escala de 5 pontos (1: nunca; 2: ocasionalmente; 3: algumas vezes; 4: frequentemente; 5: muito frequentemente).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 19a – Questionários (questões fechadas de 34a a 45)

		QUESTÕES TIPO LIKERT																			
		34a	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	
P.																					
1		3	5	4	2	2	2	2	4	4	5	3	4	5	2	2	2	2	5	4	
2		4	3	3	5	5	1	3	4	4	5	3	5	3	2	4	2	1	5	5	
3		4	5	5	4	3	1	3	4	4	4	4	4	4	2	3	1	1	3	4	
4		5	1	5	1	1	5	5	1	1	1	2	1	1	5	1	2	1	5	5	
5		5	5	4	5	1	1	2	4	5	3	3	3	4	2	2	4	2	4	4	
6		4	5	5	2	2	2	2	4	2	2	2	2	4	2	3	2	4	4	5	
7		2	4	4	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	4	
8		5	3	5	4	2	4	4	4	2	1	4	2	1	4	4	3	3	5	5	
9		1	5	2	5	4	3	2	4	4	5	5	3	5	3	1	1	1	1	5	
10		2	5	5	5	2	1	1	3	2	4	4	4	4	1	5	2	1	5	5	
11		3	3	4	4	2	2	2	2	4	5	4	3	2	2	3	3	3	4	5	
12		5	2	5	4	1	4	4	2	1	2	1	1	1	4	5	5	4	4	5	
13		4	4	3	1	2	3	3	4	4	2	1	2	2	3	3	2	2	4	3	
14		2	5	5	4	3	2	2	4	4	4	2	4	4	3	2	2	1	2	4	

Legenda: P: participantes; Escala de 5 pontos (1: nunca; 2: ocasionalmente; 3: algumas vezes; 4: frequentemente; 5: muito frequentemente).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.3.1 As produções de Alfazema

Quadro 20 – Construções de Alfazema				
QUESTIONÁRIO 4 – ALFAZEMA				
Emoções associadas à escrita				
Q.	E. em O.	Descrição das emoções		
2 A	I. Positivo	I. Segurança (produzindo textos diariamente não encontro dificuldades relacionadas ao processo de produção textual);		
2 B	Não tem respostas			
7 B	I. Positivo	I. Certeza (traçar um plano de escrita)		
Conceitualização/conhecimento da escrita				
Q. 1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Nível I: Leituras e atividades teóricas e práticas	Não	Não	Não	Nível II: traçar um plano, selecionar o tema; Nível I: fazer esboço de ideias construídas;
Regulação do próprio processo da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
PLANEJAMENTO: Leitura, atividades técnicas e práticas	Não	Não	Não	1. PLANEJAMENTO: Traçar um plano: selecionar o tema, elaborar pontos de vista, fundamentá-los e fazer um esboço das ideias construídas.

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O participante em questão apresenta em suas palavras emoções positivas no que diz respeito à escrita acadêmica (questão 2A, quadro 20). Quanto ao seu processo acadêmico, Alfazema relata tratar-se de um processo muito intenso de atividades acadêmicas, mas que não gera emoções negativas, que produz efeitos positivos de desempenho. Quanto aos desafios da escrita, o estudante se sente seguro e diz que busca produzir textos diariamente e não encontra dificuldades relacionadas ao processo de produção textual (questão 1A, quadro 20). Enquanto acadêmico, Alfazema vê o seu papel como alguém que pode contribuir com o desenvolvimento científico. Para ele, os estudos acadêmicos exigem dedicação, compromisso, estudo, disciplina, curiosidade e paciência. São emoções positivas que proporcionam segurança ao estudante para discorrer sobre um bom processo de escrita, que, para ele, envolve traçar um plano (questão 7B, quadro 20).

De acordo com as questões fechadas do questionário (quadros 19 e 19a), Alfazema considera a escrita frequentemente excessiva, porém apenas algumas vezes se sente esgotado, já que apenas ocasionalmente escrever textos acadêmicos é estressante. Ele sempre se

preocupa com suas produções textuais em seu tempo livre, pois elas sempre têm sentido. Ele está sempre motivado a argumentar em seus textos e nunca tem medo de finalizá-los.

O participante comenta que ocasionalmente sente estresse pela carga de tarefa solicitada, data de entrega e complexidade da produção textual e que não o sentiu ultimamente. Ele sempre se preocupa se não está em dia com sua escrita, nunca se isola socialmente devido à escrita acadêmica e não acredita que a escrita cause isolamento social e anonimato entre os universitários. Ela sempre promove o seu desenvolvimento pessoal e nunca favorece uma atitude fria e impessoal.

O estudante sempre recebe *feedback* construtivo sobre os seus conhecimentos e habilidades na escrita e acredita que receber comentários de outras pessoas sobre suas produções textuais é sempre útil, pois, ao escrever, ele sempre se preocupa se o leitor entenderá seu texto. Alfazema considera muito a escrita como uma tarefa criativa e nunca posterga tal tarefa. Para ele, não há dificuldades relacionadas à escrita por ser crítico, e suas experiências com a escrita são sempre positivas.

Alfazema não se preocupa com o seu estado de ânimo para escrever e sempre produz um grande número de textos finalizados, independentemente dos prazos. Nunca se sente paralisado se tem que produzir textos, e sempre escreve sozinho, mas algumas vezes, para que ele escreva, a situação precisa ser suficientemente tranquila e sem a ajuda de outras pessoas no processo da escrita.

Ele sempre entrega seus textos finais, considera-se um escritor regular e produtivo, evita revisar seus textos indefinidamente e nunca considera que reescrever o texto distintas vezes é normal. Escrever muitas vezes sempre envolve a geração de novas ideias e formas de expressão; a escrita sempre desenvolve o pensamento.

Alfazema utiliza estratégias para elaborar o texto, como leituras (questão 1A, quadro 19). Para este participante, um bom processo que possa ajudar ou direcionar diante da escrita acadêmica envolve principalmente estratégias de organização do texto (questão 7B, quadro 19).

Alfazema claramente se prende bastante à categoria 1 da regulação do próprio processo da escrita, com a presença do planejamento, criação de um plano geral, fazer esboços. Ele acredita que a revisão não é necessária ao bom processo da escrita e que a reescrita atrapalha a ideia principal gerada, já que reescrever várias vezes exige que todas essas vezes se tenha ideias novas.

4.3.2 As produções de Begônia

Quadro 21 – Construções de Begônia

QUESTIONÁRIO 7 – BEGÔNIA				
Emoções associadas à escrita				
Q.	E. em O.	Descrição das emoções		
2 A	I. Negativo	I. Estresse (pressão pelo tempo, devido à existência de diversas outras matérias e suas atividades).		
2 B	I. Negativo	I. Desapontamento (perspectiva negativa em relação à profissão).		
7 B	I. Positivo II. Negativo	I. Segurança (oferecer auxílio de onde e como pesquisar). II. Autodúvida (correção da escrita sobre os erros e acertos, não apenas (...) e diminuir pontos).		
Conceitualização/conhecimento da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Nível I: materiais que estimulam a reflexão	Nível I: organização de ideias. Nível III: manter o foco durante a escrita.	Sem resposta	Ajuda em: Nível III: otimizar o tempo/ manter o controle em situações de pressão.	Nível I: onde e como pesquisar. Nível III: onde se concentra sobre erros e acertos.
Regulação do próprio processo da escrita.				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
1. PLANEJAMENTO: a adição positiva de matéria científica, grupos de pesquisa me fez despertar interesse.	1. PLANEJAMENTO: organização de ideias; 4. CONTROLE: manter o foco durante a escrita; pressão pelo tempo	4. CONTROLE: preocupação com outra coisa no momento de escrever dispersa o foco e a organização de ideias; falta de tempo.	4. CONTROLE: ajuda na otimização de tempo, controle em situações de pressão, melhor forma de estudar.	1. PLANEJAMENTO: onde e como pesquisar; 2. REVISÃO: correção da escrita sobre erros e acertos.

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Begônia considera que os seus momentos-chave no processo acadêmico despertaram emoções positivas, ligadas ao entusiasmo de conhecer novas matérias, grupos de pesquisa, novos conteúdos e deste modo pôde ampliar seu ponto de vista sobre o mundo (questão 1A, quadro 21). Porém, diante da escrita acadêmica, encontrou desafios voltados à rotina universitária, que geraram estresse no processo, despertando emoções negativas (questão 2A, quadro 21), levado pelo desapontamento diante da dificuldade em organizar suas ideias, gerenciamento do tempo e disciplina (questão 4B, quadro 21).

Para o participante, a ajuda extra no seu processo de escrita acadêmica seria interessante, pois promoveria emoções positivas ligadas à calma, auxiliando-o a manter o controle diante das situações de pressão e otimização de tempo para melhor aprender a escrever (questão 4B, quadro 21).

Begônia não se vê como participante da comunidade acadêmica, pois experimenta emoções negativas de confusão entre a atividade acadêmica e o processo de construção da escrita. Para ele, os estudos acadêmicos exigem conhecimento para debater e responder às exigências acadêmicas (questão 2B, quadro 21). É um bom exemplo do processo de produção textual envolve gerenciar emoções positivas e negativas diante da possibilidade de auxílio que pode ser oferecido ao escritor sobre onde e como pesquisar para escrever e a cobrança exagerada, pelo professor, com erros, acertos e notas (questão 7B, quadro 21).

De acordo com as questões fechadas do questionário (quadros 19 e 19a), para Begônia, a escrita frequentemente é excessiva e ele sempre se sente esgotado. Escrever textos acadêmicos algumas vezes é muito estressante, e ele, frequentemente, preocupa-se com suas produções textuais em seu tempo livre. Algumas vezes, Begônia acha difícil encontrar sentido em suas produções textuais acadêmicas, não se sentindo motivado em argumentar na escrita. Frequentemente tem medo de não ser capaz de levar adiante as suas produções textuais acadêmicas e se sente estressado, na maioria das vezes, diante da carga da tarefa solicitada, data de entrega e complexidade destas produções. Ultimamente, esse estresse tem sido sentido por Begônia, muito frequentemente.

O participante se preocupa se está em dia com a sua escrita. Ele acredita que, algumas vezes, a escrita acadêmica cria isolamento e anonimato entre os universitários. Ela, na maioria das vezes, promove seu desenvolvimento pessoal, mesmo favorecendo, algumas vezes, uma atitude fria e impessoal. Considera que recebe pouca orientação dos professores e as relações entre os estudantes são competitivas, algumas vezes.

O estudante sempre se preocupa com sua carreira profissional. Para ele, a escrita acadêmica irá prepará-lo nesta jornada, mesmo o ritmo da universidade sendo frequentemente muito acelerado. Ele afirma receber pouco *feedback* construtivo sobre os seus conhecimentos e habilidade na escrita e considera sempre útil os comentários de outras pessoas sobre o texto que ele escreve, pois ele se preocupa se o leitor irá entender os seus textos.

Begônia considera que a escrita é frequentemente uma atividade criativa e posterga, muitas vezes, esta tarefa. Algumas vezes ele considera difícil escrever pois acredita que é crítico, mas suas experiências com a escrita poucas vezes foram negativas e poucas vezes ele permite que seu estado de ânimo interfira na regularidade da sua escrita.

Algumas vezes ele produz um grande número de textos finalizados, com prazos para escrever, pois se sente completamente paralisado se tem que produzir textos; por isso considera que ter a ajuda de um colega para escrever seria interessante de vez em quando.

Para o participante, a situação suficientemente tranquila, às vezes, favorece sua escrita. Para ele, é pouco difícil entregar seus textos, pois nunca parecem acabados. Na maioria das vezes, ele começa a escrever só se for absolutamente necessário, já que pouco se considera escritor regular e produtivo. Poucas vezes poderia revisar seus textos indefinidamente e escrever sempre que possível. Para ele, reescrever os textos distintas vezes é pouco normal. A escrita frequentemente gera novas ideias e formas de expressão, bem como desenvolve o pensamento.

Para o participante, os problemas encontrados na escrita são relacionados a estratégias para elaborar o texto, em que a reflexão sobre materiais e organização de ideias são os momentos mais desafiantes no processo da escrita. Begônia relata que sua maior dificuldade na conceitualização/conhecimento da escrita se encontra em gerenciar operações que são realizadas em função da situação comunicativa, portanto, nível III (questão 4B, quadro 21).

Seu conhecimento diante do próprio processo da escrita está em buscar e montar informações e organizar ideias, ou seja, na categoria planejamento. Para o participante, revisar e reescrever o texto ocorre apenas algumas vezes e é uma atividade pouco conhecida e regulada pelo estudante.

4.3.3 As produções de Oleandro

No que toca às emoções de Oleandro diante do processo da escrita acadêmica, o participante mostra apresentar mais emoções negativas, com relação ao tempo para escrever, desinteresse na escrita acadêmica, desapontamento quanto ao processo da escrita acadêmica (questão 2A, quadro 22). Porém há também emoções positivas quando relata sobre a curiosidade e segurança que sentiria caso tivesse competências técnicas e habilidades relacionadas à escrita. Bem como, para o participante, o bom processo da escrita acadêmica envolve interesse e curiosidade do escritor em buscar grupos de apoio, cursos de escrita e materiais de leitura adequados ao tema (questão 7B, quadro 22).

Quadro 22 – Construções de Oleandro

QUESTIONÁRIO 13 – OLEANDRO				
Emoções associadas à escrita				
Q.	E. em O.	Descrição das emoções		
2 A	I. Negativo II. Negativo	I. Estresse (carga horária excessiva e desgastante) II. Desapontamento e desinteresse		
2 B	I. Negativo	I. Desinteresse (interesse em determinadas atividades-diferentes do texto)		
7 B	I. Positivo	I. Curiosidade (engajar em grupos de pesquisa, fazer cursos de escrita acadêmica, ler materiais)		
Conceitualização/conhecimento da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Não	Nível I: falta de orientação	Não	Não	Nível I: ler materiais a respeito do tema Nível II: fazer cursos de escrita acadêmica
Regulação do próprio processo da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
Não	1. PLANEJAMENTO: organização de tempo 4. CONTROLE: desinteresse, problemas pessoais	Não	Não	1. PLANEJAMENTO: ler materiais a respeito do tema 4. CONTROLE: engajar em grupos de pesquisa, fazer cursos de escrita acadêmica

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com as questões fechadas do questionário (quadros 19 e 19a), para o estudante, a escrita frequentemente é excessiva e ele se diz esgotado. Considera que escrever textos acadêmicos geralmente é muito estressante. Ele se preocupa constantemente com suas produções em seu tempo livre, mas encontra pouco sentido nestas e se sente pouco motivado a argumentar em sua escrita. Frequentemente sente medo de não ser capaz de levar adiante suas produções textuais e se sente estressado ultimamente pela carga de tarefa solicitada, data de entrega e complexidade da produção textual acadêmica.

De vez em quando, Oleandro se preocupa se não está em dia com sua escrita e considera que a escrita acadêmica frequentemente cria isolamento e anonimato entre os universitários. Apenas algumas vezes ela estimula seu desenvolvimento pessoal. Poucas vezes os professores são atentos e lhe oferecem ajuda, se necessário. Oleandro acredita que as relações entre os estudantes são sempre muito competitivas e que escrever textos acadêmicos poucas vezes favorece uma atitude fria e impessoal.

O estudante diz que está muito preocupado com a sua carreira profissional e que, para ele, apenas algumas vezes a escrita acadêmica o auxilia na preparação adequada para sua profissão. O ritmo da universidade é bastante acelerado, e que poucas vezes recebe *feedback*

construtivo quanto aos seus conhecimentos e habilidades na escrita e que considera bem úteis tais comentários, já que sempre se preocupa com o leitor quando escreve seu texto. Frequentemente posterga a tarefa de escrever e considera que, para ele, somente algumas vezes a escrita é uma atividade criativa. Para ele, escrever nunca é difícil devido à autocrítica, mas pode ser um pouco difícil quando se preocupa com seu estado de ânimo.

Produz um número médio de textos finalizados, pois frequentemente, sem prazos, não escreveria nada e na maior parte do tempo se sente completamente paralisado diante da produção textual, mas poucas vezes considera que é importante ter ajuda de um grupo ou de um colega quando escreve.

Para Oleandro, é indiferente o fato de a situação ser suficientemente tranquila para a escrita. Seus textos são entregues sem dificuldades de finalizar e ele às vezes começa a escrever quando é absolutamente necessário, já que se considera um escritor regular e produtivo. Oleandro poderia revisar seus textos indefinidamente. Escreve sempre que pode e raramente reescreve seus textos. Para ele, escrever muitas vezes envolve geração de novas ideias e formas de expressão e algumas vezes a escrita desenvolve o pensamento.

Oleandro utiliza de estratégias para a escrita baseadas no nível I, para elaborar o texto, como organização de tempo, busca de informações e detalhes da escrita. Para ele, um bom processo da escrita acadêmica deve envolver, mais uma vez, estratégias para elaborar o texto, como a leitura de materiais a respeito do tema.

Para Oleandro, sua regulação acerca do seu próprio processo da escrita se encontra no nível de reflexão diante da estrutura do texto. Há preocupação do estudante com possíveis ajustes diante de habilidades relacionadas ao texto, cursos e competências técnicas sobre a escrita acadêmica.

4.3.4 As produções de Íris

Quadro 23 – Construções de Íris

QUESTIONÁRIO 14 - ÍRIS		
Emoções associadas à escrita		
Q.	E. em O.	Descrição das emoções
2 A	Negativo	Autodúvida (adaptação ao modo da escrita acadêmica; problemas com os diversos tipos de texto; dificuldade com normas)
2 B	Negativo	Inexperiência (acredito que pouca base pré-faculdade se some ao valor atribuído à disciplina que orienta a produzir textos acadêmicos)
7 B	Negativo	Dificuldade (trabalhos menos “presos” a certos modelos de formatação (...) como avaliações mais abertas)
Continua		

Conclusão				
Conceitualização/conhecimento da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Não	Nível II: tipos de textos e seus modelos	Nível I: pouca base pré faculdade sobre textos	Não	Nível I: avaliações mais abertas ou que fogem às experiências pessoais do sujeito ajudam.
Regulação do próprio processo da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
Não	3. ESTRUTURA: problemas com os diversos tipos de texto e seus modelos e normas APA/ABNT	4. CONTROLE: pouca base pré faculdade e pouco valor atribuído à disciplina que orienta a produzir textos acadêmicos no 2º período	Não	1. PLANEJAMENTO: Trabalhos menos presos a modelos de formatação;

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A grande maioria das questões de Íris, quanto às emoções, envolve emoções negativas ligadas ao processo de produção textual. Ele relata dificuldades quanto às normas técnicas como ABNT/APA, quanto ao tipo de texto a ser escrito e teve que se adaptar ao modo de escrita acadêmica para ter sucesso na escrita, mas sem aprender, apenas reproduzindo, e não a realiza com tanto vigor quanto considera que o seu papel dentro do grupo acadêmico demanda (questão 2A, quadro 23).

Íris experimenta emoções negativas quando coloca que necessitaria de uma base maior de pré-conhecimento para a produção textual acadêmica e mais competências gerais, como objetividade, senso crítico e curiosidade (questão 2B, quadro 23). Para ele, um bom guia que possa ajudar o estudante no processo de produção textual envolve sair mais de trabalhos presos a formatações e poder ter a possibilidade de comunicar suas experiências dentro das avaliações docentes (questão 7B, quadro 23).

No que tange às questões fechadas do questionário (quadros 19 e 19a), o estudante considera a escrita frequentemente excessiva e sempre se sente esgotado. Para ele, a escrita de textos acadêmicos é muito estressante. Algumas vezes ele se preocupa com suas produções em seu tempo livre, mesmo que poucas vezes encontre sentido nas mesmas. Sente-se motivado a argumentar em seus textos e frequentemente tem medo de não ser capaz de levar adiante suas produções textuais acadêmicas, sentindo-se estressado com frequência pela carga de tarefas solicitadas, data de entrega e complexidade da produção textual. Vem sentindo bastante este tipo de estresse ultimamente.

Íris se preocupa muito se está em dia com sua escrita e acredita que, com frequência, a escrita acadêmica cria isolamento e anonimato entre os universitários, havendo desenvolvimento pessoal próprio por vezes. Poucas vezes os professores estão atentos e oferecem ajuda, se necessário, e as relações entre os estudantes são muito competitivas.

Íris está bastante preocupado com sua carreira profissional e acredita que algumas vezes a escrita acadêmica pode auxiliar em sua profissão. Para ele, o ritmo da universidade é muito acelerado, com frequência, e poucas vezes ele recebe *feedbacks* construtivos acerca de seus conhecimentos e habilidades na escrita. Considera ser extremamente difícil receber comentários de outras pessoas sobre o que ele escreve, mesmo sabendo que ele sempre se preocupa se o leitor vai entender o seu texto.

Íris sempre posterga a tarefa de escrever, mesmo considerando-a extremamente criativa. Para ele, a escrita é difícil, na maioria das vezes, porque ele é crítico, pois suas experiências prévias de escrita, apenas algumas vezes, são majoritariamente negativas. Poucas vezes ele consegue escrever sem se preocupar com o estado de ânimo em que se encontra, chegando, portanto, a produzir poucos textos finalizados.

Frequentemente, sem prazos não escreveria nada. Ele se sente muitas vezes paralisado, se tem que produzir textos, e considera que ter a ajuda de um grupo ou de um colega quando escreve seria muito interessante. A situação tranquila para sua produção de texto pouco influencia. Para ele, é difícil entregar seus textos, pois muitas vezes não parecem acabados e isso faz com que ele escreva somente se for absolutamente necessário, mas, às vezes, considera-se um escritor regular e produtivo. Para o participante, a revisão de seus textos quase nunca acontece indefinidamente e ele raramente escreve sempre que pode. Íris não considera que a reescrita do texto é normal; para ele, escrever o texto muitas vezes pouco tem a ver com a geração de novas ideias e formas de expressão, porém a escrita frequentemente desenvolve o pensamento.

Íris se encontra no nível II de conceitualização/conhecimento da escrita, em que suas questões estão voltadas, principalmente, às características do tipo de texto a escrever. Busca estratégias para organizar o texto, como modelos de texto, e busca regras para adaptação ao modo de escrita acadêmica.

A regulação da sua própria escrita se encontra na categoria 3 (estrutura), buscando frequentemente fazer reflexões diante da estrutura do texto, enquanto escritor, questionando ajustes de conteúdo próprio ao texto acadêmico (questões 2A /2B, quadro 23).

4.3.5 As produções de Violeta

Quadro 24 – Construções de Violeta

QUESTIONÁRIO 12 - VIOLETA				
Emoções associadas à escrita				
Q.	E. em O.	Descrição das emoções		
2 A	Negativo	Raiva (costumo ficar irritada caso não consiga desenvolver uma boa parte do texto dentro de um tempo estipulado)		
2 B	Negativo	Incerteza (não consegui identificar ainda).		
7 B	Positivo	Segurança (organizar a leitura (...) construir (...) começar a escrita)		
Conceitualização/conhecimento da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Nível I: pensar e elaborar planos	Nível I: as ideias que elenco (...) acabam sendo retiradas ou faço inversão/ buscar mais conteúdo Nível III: não consigo desenvolver uma boa parte do texto dentro de um tempo estipulado	Não	Não	Nível I: organizar a leitura a respeito da temática, construir roteiro de ideias Nível II: começar a escrita
Regulação do próprio processo da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
4. CONTROLE: dedicação e compromisso com minhas atividades	1. PLANEJAMENTO/ REVISÃO: ideias que elenco no início da escrita ao final acabo retirando ou faço uma inversão 4. CONTROLE: costumo ficar irritado caso não consiga desenvolver uma boa parte do texto dentro do tempo	Não	Não	1. PLANEJAMENTO: organizar a leitura (...) construir um roteiro das ideias

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Violeta, ao falar sobre as dificuldades no processo da escrita, traz emoções negativas de insegurança/decepção (questão 2A, quadro 24) porque “não consigo desenvolver uma boa parte do texto dentro de um tempo estipulado. Tento a todo custo buscar mais conteúdo para dar conta dentro do tempo estipulado” (Violeta). Apesar de apresentar emoções negativas quanto à experiência com a escrita, a participante diz sentir-se como alguém que pode contribuir na comunidade acadêmica com pesquisas no campo teórico e prático. Segundo seu ponto de vista, as exigências acadêmicas promovem emoções positivas, ligadas à dedicação com flexibilidade por parte dos universitários (questão 7B, quadro 24).

Para a estudante, um bom processo da escrita necessita organização das leituras e planejamento de ações. O escritor que age assim estará seguro antes de iniciar o processo de produção (questão 7B, quadro 24).

Quanto às construções das respostas fechadas do questionário (quadros 19 e 19a), a escrita algumas vezes é excessiva, porém quase nunca ela se sente esgotada, já que poucas vezes acredita que escrever textos acadêmicos é muito estressante. Frequentemente a estudante se preocupa com suas produções textuais em seu tempo livre, pois ela sempre

encontra sentido em seus textos. Sempre se sente motivada a argumentar em suas produções e quase sempre não tem medo de não ser capaz de levar adiante seus textos acadêmicos. Acredita que se sente pouco estressada pela carga de tarefa solicitada, pela data de entrega e complexidade de tais produções, mas não se sente estressada ultimamente.

A participante frequentemente se preocupa se não está em dia com sua escrita, acredita que a escrita acadêmica nunca cria isolamento e anonimato entre os universitários e algumas vezes promove o seu desenvolvimento pessoal. E, algumas vezes, os professores são atentos e oferecem ajuda, se necessário. As relações entre os estudantes quase nunca são competitivas. Para Violeta, escrever textos acadêmicos frequentemente favorece uma atitude fria e impessoal.

Violeta, na maioria das vezes, está preocupada com sua carreira profissional e a escrita acadêmica auxilia nessa preparação, mas diz que o ritmo da universidade é frequentemente muito acelerado.

Embora os professores estejam somente algumas vezes atentos e oferecendo ajuda, Violeta sempre recebe *feedback* sobre seus conhecimentos e habilidades na escrita, e ela os considera útil na maioria das vezes, já que quando escreve sempre se preocupa se o leitor irá entender seu texto. Ela evita postergar a tarefa de escrever e considera a escrita uma atividade sempre criativa. Considera-se muito crítica e por isso é difícil escrever.

Para a participante, suas experiências com a escrita foram minoritariamente negativas, e, na maioria das vezes, escreve sem se preocupar com o estado de ânimo que está; independentemente de prazos para escrever, nunca paralisa para produzir textos. Prefere escrever sozinha, independentemente de a situação ser suficientemente tranquila.

Violeta diz ser fácil entregar seus textos finalizados, porém poderia revisá-los sempre de modo indefinidamente e escrever bastante. Ressalta que reescrever os textos distintas vezes é frequentemente normal e considera que, ao fazer isso, está gerando novas ideias e formas de expressão, pois a escrita sempre desenvolve o pensamento.

Violeta faz algumas reflexões diante da conceitualização/conhecimento da escrita concentradas no nível II, onde busca estratégias para organizar o texto, reorganizando ideias diante das características do texto, por exemplo. Para a participante, um bom processo da escrita envolve a elaboração de um bom plano de leituras e ideias a respeito da temática que está escrevendo (questões 2A/7B, quadro 24).

A estudante apresenta regulação do próprio processo da escrita diante do planejamento de leituras e ideias a respeito de um plano geral sobre a temática que será desenvolvida. Em

alguns aspectos há presença da revisão, mas esta categoria aparece mais como dificuldade de finalizar o subprocesso da revisão dos textos e reescrita (questão 7B, quadro 19).

4.3.6 As produções de Rosa (antes do processo da escrita)

Quadro 25 – Construções de Rosa I

QUESTIONÁRIO I – ROSA				
Emoções associadas à escrita				
Q.	E. em O.	Descrição das emoções		
2 A	I. Negativa.	I. Incerteza (Escrever o obvio. Que é aquilo que está muito claro em minha mente).		
2 B	I. Positivo II. Positivo III. Medo	I. Altruísmo (vontade de servir como voluntária em alguns projetos fora do país, poder ajudar outras pessoas); II. Interesse (vontade de crescer no campo pessoal, amadurecer para estar mais apta a produzir e adquirir conhecimento) III. Medo de errar		
7 B	I. Positivo II. Positivo	I. Segurança (ter alguém que oriente quais caminhos são melhores para construir o seu texto). II. Segurança (essa orientação deve pontuar o erro e o porquê está errado ou porque ficaria melhor de outra forma).		
Conceitualização/conhecimento da escrita acadêmica				
1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Nível I – o momento-chave geralmente são insights que me vêm à mente (ideias)	Nível I – organizar ideias, ter um ponto de partida	Não	Nível I – um norte sobre onde procurar o que quero saber	Nível I – o estudante ter muito material para ler Nível III – começar a escrever (...) e ter alguém que oriente quais caminhos são melhores para construir o seu texto/ pontuar o erro e por que está errado, ou por que ficaria melhor de outra forma
Regulação do próprio processo da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
1. PLANEJAMENTO: os momentos-chave geralmente são <i>insights</i> que me vem à mente.	1. PLANEJAMENTO: organizar as ideias; ter um plano geral	Dificuldade no 4. CONTROLE: medo de estar errada e me expor (...) de não ser ouvido (...) de ser ouvido e não ser entendido.	Dificuldade no 4. CONTROLE: organizar o meu tempo (...) me sinto perdido.	1. PLANEJAMENTO: ter muito material para ler, depois começar a escrever e durante o processo da escrita ter alguém que oriente 2. REVISÃO: essas orientações devem pontuar o erro e por que está errado

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As emoções relatadas por Rosa em seu questionário são de incerteza, insegurança, solidão, ansiedade e medo no que diz respeito à escrita acadêmica (questões 2A/2B, quadro 25). Ela se sente sozinha no processo da escrita e acredita que precisa de ajuda, pois “preciso de um norte sobre procurar o que quero saber” (Rosa)

Ela se sente segura quando coloca em prática seus conhecimentos da escrita, mas diz que precisa de um estímulo para continuar a escrever, pois por conta da insegurança sente dificuldades em saber se está escrevendo correto, dentro do que o professor solicitou (questão 7B, quadro 25).

Suas respostas construídas nas questões fechadas do questionário (quadros 19 e 19a) mostram que para Rosa a escrita é algumas vezes excessiva e ela se sente algumas vezes esgotada. E escrever textos acadêmicos é sempre muito estressante. Ela nunca se preocupa com seus textos em seu tempo livre, mas ela encontra algum sentido nestas produções. Ela diz ter muito medo de não ser capaz de levar adiante suas produções textuais e se sente bastante estressada pela carga de tarefa solicitada, pela data de entrega e complexidade das produções textuais acadêmicas, e tem sentido muito este tipo de estresse ultimamente.

Ela se preocupa muito se não está em dia com sua produção. Acredita que a escrita acadêmica cria muito isolamento e anonimato entre os universitários. E, algumas vezes, escrever estimula seu desenvolvimento pessoal, embora os professores quase nunca estejam atentos e ofereçam ajuda quando necessário. Poucas vezes as relações entre os estudantes são competitivas, e escrever textos acadêmicos poucas vezes favorece uma atitude fria e impessoal.

Rosa diz que está bastante preocupada com sua carreira profissional e acredita que a escrita acadêmica a ajudará bastante nessa jornada. O ritmo da universidade é bastante acelerado e algumas vezes ela recebe *feedback* construtivo sobre seus conhecimentos e habilidades na escrita. Considera bastante úteis tais comentários, embora somente algumas vezes ela se preocupe se o leitor irá entender seu texto.

A estudante sempre posterga a tarefa de escrever e considera que a escrita é uma atividade muito criativa. Considera ser um pouco difícil escrever devido a sua autocrítica. Suas experiências com a escrita nem sempre são majoritariamente negativas e seu estado de ânimo pouco influencia na regularidade de sua escrita. Rosa produz um número pequeno de textos finalizados e certamente sem prazos não escreveria nada, pois se sente muito paralisada se tem que produzir textos. Uma situação suficientemente tranquila às vezes a ajuda a escrever.

Para Rosa, entregar seus textos é difícil, pois na maioria das vezes nunca parecem acabados, mas poucas vezes ela os revisa indefinidamente. Quase nunca ela escreve sempre que pode e considera que a reescrita, distintas vezes, do texto é pouco normal. Escrever sempre envolve a geração de novas ideias e formas de expressão e desenvolve muito o pensamento.

A estudante coloca que o momento-chave de sua escrita textual é quando ela consegue estratégias para elaborar o texto, como ideias; ter um ponto de partida; ter um plano de ações para sua escrita; buscar informações e detalhes para então passar ao nível II de organização do texto, que é quando ela busca seguir os caminhos melhores para construir seu texto, diante do tipo de texto que irá produzir, pensando em seu conteúdo (questões 2A/7B, quadro 25).

Para a estudante, a atuação consciente dirigida na regulação do processo de composição do texto é muito difícil; é o que ela acredita ser mais complicado de ser realizado, e ela precisa de orientações para tanto (questão 7B, quadro 25). A participante se encontra na categoria de estrutura, em que realiza reflexões do texto diante do que ela acredita ser necessário para ajustar o conteúdo ao objetivo do texto. Ela relata não conseguir gerir os aspectos emocionais e cognitivos envolvidos no seu processo de produção de seu texto.

4.3.6.1 Durante o processo da escrita

Quadro 25a – Construções de Rosa II

DIÁRIOS ROSA		
Emoções associadas à escrita		
ROSA 1		ROSA 2
QUESTÃO C Negativo. Insatisfeito (por conta da falta de tempo)		QUESTÃO C Positivo. Satisfação (por ter conseguido concluir com uma boa estrutura)
QUESTÃO D Negativo. Desamparo (dificuldade em encontrar um bom modelo de ensaio)		QUESTÃO D Negativo. Confusão (dificuldade em saber que tema usar)
QUESTÃO F Negativo.		QUESTÃO F Negativo. Ansiedade, raiva
QUESTÃO G Positivo. Tranquilidade (alívio, por poder ir descansar)		QUESTÃO G Positivo. Tranquilidade (alívio, por muita pressão)
QUESTÃO H Positivo. Feliz (um pouco feliz por ter dado um pontapé inicial)		QUESTÃO H Negativo. Ansiedade, medo, raiva
Conceitualização/conhecimento da escrita		
ROSA 01		
QUESTÃO B Nível I: livro e site de busca Google	QUESTÃO D Dificuldade no Nível II: encontrar um bom modelo de ensaio	QUESTÃO E Nível I: 1. Pensei em uma abordagem 2. Pesquisei sobre 3. Li sobre o tema

4. Comecei a escrever			
ROSA 02			
QUESTÃO B Nível I: internet, artigos científicos, Youtube	QUESTÃO D Dificuldade no Nível II: saber que tema usar, quais artigos referenciar	QUESTÃO E Nível II: pesquisei modelos de ensaio, assisti vídeos sobre, estudei alguns artigos, comecei a escrever.	
Continua			
Conclusão			
Regulação do próprio processo da escrita			
ROSA 01			
QUESTÃO A 2 horas	QUESTÃO B Leitura de livro	QUESTÃO D Estrutura: dificuldade em encontrar um bom modelo de ensaio	QUESTÃO E Estrutura: pesquisei, li sobre o tema, comecei a escrever
QUESTÃO F Dificuldade na gestão do processo emocional Dificuldade na gestão do processo cognitivo Falta de tempo		QUESTÃO H Controle Dificuldade na gestão do processo emocional: um pouco feliz por ter dado um pontapé inicial	
ROSA 02			
QUESTÃO A 4 horas	QUESTÃO B Leitura na internet: artigos e youtube	QUESTÃO D Planejamento: saber que tema usar, quais artigos referenciar	QUESTÃO E Planejamento: criou um plano geral: pesquisei modelos de ensaios, assisti vídeos sobre, estudei alguns artigos e comecei a escrever
QUESTÃO F Dificuldade na gestão do processo emocional: ansiedade, raiva		QUESTÃO H Controle Dificuldade na gestão do processo emocional: ansiedade, medo e raiva	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nos diários, Rosa relata suas emoções, como satisfação, por ter contemplado a estrutura do texto, mas confusão em apresentar dificuldades de gerir o conteúdo. Ansiedade, raiva e medo são emoções muito presentes no diário 1. Já no diário 2, ela coloca que, por ter conseguido escrever o seu texto, sente-se feliz e tranquila. Mas ainda existe ansiedade devido à dificuldade na estrutura do texto.

A estudante apresenta relatos referentes ao nível I, está sendo finalizado, ainda no diário 1, quando mostra o esquema da produção textual a ser realizada, porém o nível II, da organização do texto, encontra-se em dificuldade. Este é o nível em que Rosa mais se deteve, em especial o que diz respeito às características do tipo de texto. A busca pelo modelo do tipo de texto a ser seguido se tornou o ponto central de Rosa.

Nos diários nota-se a presença da categoria revisão com muita ênfase de escrita e alguma ideia sobre a estrutura, porém ela aparece mais como categoria-problema, em que a estudante busca qual estrutura do texto deve seguir e qual conteúdo deve ser ajustado para contemplar o tipo de texto ensaio (diários 1 e 2, quadro 25a).

O texto de Rosa, desde o rascunho, já apresenta argumentos em sua construção. E no texto final é possível observar argumentos e alguma conclusão, considerando a possibilidade de oposição, em especial nos últimos parágrafos.

A produção textual de Rosa apresenta informações dos níveis I e II, quanto aos objetivos comunicativos da escrita, ao conteúdo e à estrutura textual adequada às necessidades da escrita. Rosa inseriu detalhes de informações no texto, deixando suas ideias claras.

4.3.7 As produções de Margarida (antes do processo de produção textual)

Quadro 26 – Construções de Margarida I

QUESTIONÁRIO 3 - MARGARIDA				
Emoções associadas à escrita				
Q.	E. em O.	Descrição das emoções		
2 A	I. Negativo II. Negativo	I. Autodúvida (não consigo seguir adiante no texto enquanto não escrever exatamente da forma que desejo) II. Incerteza (dificuldades em colocar em palavras o que penso, escrever o que quero dizer)		
2 B	I. Negativo II. Negativo	I. Estresse (penso em diminuir a quantidade de matérias, me sinto cansada) II. Ansiedade		
7 B	I. Positivo	I. Segurança (realizar esquemas, escrevendo conceitos e exemplos a serem articulados no texto)		
Conceitualização/conhecimento da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Nível I: percebo uma melhora (...) como iniciar o texto e na objetividade	Nível I: colocar o que penso (escrever o que quero dizer)	Não	Não	Nível I: realizar esquemas, escrevendo conceitos e exemplos a serem articulados com o texto
Regulação do próprio processo da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
1. PLANEJAMENTO: como iniciar o texto e objetividade	4. CONTROLE: dispersão na hora de escrever; perfeccionismo; dificuldade em colocar em palavras o que penso	4. CONTROLE: processos emocionais: ansiedade	Não	1. PLANEJAMENTO: realizar esquemas, escrever conceitos e exemplos a serem articulados com o texto.

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As emoções relatadas quanto ao processo acadêmico envolvem dificuldades, autodúvida, ansiedade. Quanto à escrita acadêmica, envolve incerteza, ansiedade (questões 2A/2B, quadro 26). Margarida se sente parte da comunidade acadêmica e relata que a exigência acadêmica envolve dedicação e tempo para as atividades e a escrita acadêmica (questão 7B, quadro 26).

Quanto às questões fechadas do questionário (quadros 19 e 19a), a estudante considera que a escrita nunca é excessiva, mas ela se sente bastante esgotada. Escrever textos

acadêmicos é, frequentemente, muito estressante, mas ela se preocupa pouco com suas produções textuais em seu tempo livre, mesmo encontrando algum sentido nestas. Frequentemente ela se sente motivada para argumentar em seus textos, mas sempre tem medo de não ser capaz de levar adiante suas produções textuais e se sente muito estressada pela carga da tarefa solicitada, pela data de entrega e complexidade da produção textual acadêmica e tem se sentindo assim muitas vezes ultimamente.

Margarida se preocupa bastante se não está em dia com sua escrita; acredita que algumas vezes a escrita acadêmica cria isolamento e anonimato entre os universitários e às vezes ela estimula seu desenvolvimento pessoal.

Frequentemente os professores estão atentos e oferecem ajuda, se necessário. Margarida acredita que às vezes as relações entre os estudantes são muito competitivas e frequentemente a escrita acadêmica favorece uma atitude fria e impessoal.

A estudante diz que está muito preocupada com sua carreira profissional e acredita que a escrita acadêmica auxilia muito nessa carreira. Mesmo com o ritmo muito acelerado da universidade, ela recebe muitos *feedbacks* construtivos sobre seus conhecimentos e habilidades na escrita.

Margarida considera bastante útil receber comentários de outras pessoas sobre seu texto, já que sempre que escreve se preocupa se o leitor irá entender. Ela sempre posterga a tarefa de escrever, embora a considere bastante criativa e muito difícil devido a se considerar crítica. Suas experiências prévias às vezes são majoritariamente negativas e seu ânimo sempre atrapalha sua escrita. Ela produz um número médio de textos finalizados, mas, sem prazos, muito provavelmente não escreveria nada.

Ela se sente muito paralisada diante da escrita e a situação tranquila para que ela escreva é muito importante. Para a participante, é sempre difícil entregar seus textos, pois nunca parecem acabados; frequentemente, ela começa a escrever apenas se for absolutamente necessário e se considera uma escritora pouco produtiva. Às vezes acredita que poderia revisar seus textos indefinidamente, mas nunca escreve sempre que pode.

Reescrever os textos distintas vezes nunca é normal para Margarida, mesmo que às vezes a escrita envolva a geração de novas ideias e formas de expressão e desenvolva muito o pensamento.

A estudante relata que busca o bom processo da escrita acadêmica com esquemas, informações detalhadas, ideias claras; ou seja, estratégias para elaboração do texto (questão 7B, quadro 26).

Margarida afirma que conhece o seu processo de planejamento trazendo comentários relativos a criar um plano geral para o processo de produção textual adequado. Porém, a gestão de controle emocional da participante envolve ansiedade (questões 2B/7B, quadro 26).

4.3.7.1 Durante o processo de produção textual

Quadro 26a – Construções de Margarida II

DIÁRIOS		
Emoções associadas à escrita		
MARGARIDA 1	MARGARIDA 2	
QUESTÃO C Não	QUESTÃO C Negativo. Insatisfeita (não consegui produzir praticamente nada) Positivo. Confiança (me sinto aliviada porque comecei a ter uma noção do que quero escrever)	
QUESTÃO D Não	QUESTÃO D Negativo. Insegurança (faço e refaço a frase achando que não ficou boa)	
QUESTÃO F Não	QUESTÃO F Negativo. Ansiedade (muita ansiedade)	
QUESTÃO G Não	QUESTÃO G Negativo. Ansiedade (estou longe de acabar) Positivo. Segurança (por ter mais clareza do que vou fazer)	
QUESTÃO H Negativo. Desamparo (sentimento de que estou desapontando)	QUESTÃO H Negativo. Insegurança (senti meu texto feio)	
MARGARIDA 3	MARGARIDA 4	
QUESTÃO C Negativo. Desapontamento (pretendia iniciar (...) mas só fiz o esquema)	QUESTÃO C Positivo. Dedicção (consegui produzir bem mais) Negativo. Desapontamento (não ter saído tão bem quanto eu queria)	
QUESTÃO D Negativo. Ansiedade (ansiosa) Negativo. Insegurança (incapacidade para fazer)	QUESTÃO D Positivo. Segurança (tive mais facilidade pois já tinha em mente (...) o que queria escrever)	
QUESTÃO F Negativo. Ansiedade, desapontamento com o grande volume de coisas (...) que tenho para fazer	QUESTÃO F Negativo. (semana intensa)	
QUESTÃO G Negativo. Insatisfação, desapontamento (por não ter feito o que tinha me proposto a fazer)	QUESTÃO G Positivo. Tranquilidade (por ter menos uma entrega)	
QUESTÃO H Negativo. Decepção (por saber que outras pessoas estão conseguindo fazer)	QUESTÃO H Não	
Conceitualização/conhecimento da escrita		
MARGARIDA 01		
QUESTÃO B Não	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Não
MARGARIDA 02		

QUESTÃO B Nível I: artigos e apostila		QUESTÃO D Dificuldade no nível I: faço e refaço achando que não ficou boa a ideia	QUESTÃO E Nível II: primeiro olhei o roteiro; segundo procurei artigos (...); terceiro pesquisei sobre conceitos (...); quarto comecei a escrever.
Continua			
Conclusão			
MARGARIDA 03			
QUESTÃO B Nível I: artigos e apostila		QUESTÃO D Dificuldade no nível III: incapacitada para fazer o texto. Dificuldade em dar a primeira frase dos parágrafos	QUESTÃO E Nível I: primeiro tentei encontrar um tema; Nível II: coloquei o que pretendia tratar no texto; organizei a ordem em que pretendo tratar.
MARGARIDA 04			
QUESTÃO B Nível I: artigos		QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Nível I: primeiro li e em seguida fui pesquisando e escrevendo
Regulação do próprio processo da escrita			
MARGARIDA 01			
QUESTÃO A Não	QUESTÃO B Não	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Não
QUESTÃO F Não		QUESTÃO H Controle: Dificuldade na gestão do processo emocional: Angústia, por não ter começado. Sentimento de que eu estou desapontando.	
MARGARIDA 02			
QUESTÃO A 1:30	QUESTÃO B Artigos	QUESTÃO D Dificuldade na revisão: Faço e refaço a frase achando que não ficou boa.	QUESTÃO E Planejamento: primeiro olhei o roteiro que tinha feito, segundo procurei artigos, terceiro pesquisei conceitos, quarto comecei a escrever.
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: muita ansiedade.		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: senti meu texto feio, as frases não estavam saindo como eu queria.	
MARGARIDA 03			
QUESTÃO A 40 min	QUESTÃO B Artigos	QUESTÃO D Controle: Dificuldade na gestão do processo emocional: me senti ansiosa e incapacitada para fazer o texto. Tenho dificuldades na primeira frase.	QUESTÃO E Planejamento: tentei definir o tema; coloquei o que pretendia tratar no texto; organizei a ordem do que pretendo tratar.
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: ansiedade, desapontamento		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: decepção, sensação de inferioridade, por saber que outras pessoas estão conseguindo fazer	
MARGARIDA 04			
QUESTÃO A 3:30	QUESTÃO B Artigos	QUESTÃO D Controle da gestão do processo emocional: tive mais felicidade pois já tinha em mente algumas das coisas que queria escrever	QUESTÃO E Revisão: li o que já tinha escrito e fiquei pesquisando e escrevendo
QUESTÃO F		QUESTÃO H	

Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: muito cansaço. A semana tem sido intensa. Não senti ansiosa e angustiada, pois decidi que faria até onde aguentasse, mesmo que isso implicasse em uma menor nota	Não
---	-----

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O diário 2 reflete, com suas palavras, toda a ansiedade e insegurança diante do processo de produção textual, em que as ideias são alteradas a todo instante e a ausência de um plano geral a deixa confusa. Nos diários seguintes, a estudante relata mais ansiedade e insatisfação com sua produção, e se compara com outros estudantes, sentindo-se decepcionada. Ao final do último diário, ela relata emoção de tranquilidade por ter “menos uma entrega (atividade)” (diário 4, Margarida, quadro 26a)

Margarida relata nos primeiros diários que busca estratégias para elaborar o texto, como, por exemplo, ideias. No diário 3, a participante consegue desenvolver tais estratégias e apresenta dificuldade em organizar o texto, em especial com relação ao conteúdo. Já no último diário, a participante se encontra no nível II, buscando trabalhar o conteúdo com os objetivos da escrita e o tipo de texto.

Diante do conhecimento e regulação do próprio processo de produção textual, a participante se encontra na categoria 2, da revisão, porém a sua revisão busca aspectos somente gramaticais e lexicais. Mesmo trabalhando na categoria 2, ela discute dificuldades em criar um plano geral de texto, em todos os diários. E coloca à vista sua dificuldade na gestão emocional da escrita, com emoções de ansiedade, decepção, frustração e medo, além da gestão cognitiva.

A produção textual de Margarida se encontra na categoria 2 desde o rascunho um até o texto final. É possível visualizar argumentos em sua produção. Nos rascunhos, os argumentos se encontram apenas em um parágrafo, já no texto final eles se envolvem no percorrer do texto. A produção textual da participante reflete a evolução do nível I com dificuldades, no primeiro rascunho, para o nível II no texto final.

4.3.8 As produções de Bromélia (antes do processo de produção textual)

Quadro 27 – Construções de Bromélia I

QUESTIONÁRIO 6 - BROMÉLIA		
Emoções associadas à escrita		
Q.	E. em O.	Descrição das emoções
2 A	I. Negativo II. Negativo	I. Insegurança (eu me disperso fácil e isso compromete o andamento da escrita) II. Autodúvida (geralmente demoro muito para escrever, elaborando e reelaborando os parágrafos)
2 B	I. Negativo	I. Incerteza (dificuldade e talvez a impossibilidade de me manter na universidade)

7 B	I. Positivo	I. Tranquilidade (escolha de um ambiente adequado (...) local silencioso e agradável)		
Conceitualização/conhecimento da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Não	Dificuldade em nível I: se apropriar o suficiente do assunto antes de escrever/ demoro muito para escrever, elaborando e reelaborando os parágrafos		Nível I: orientações (...) podem reduzir essas dificuldades	Nível I: conhecimento sobre o assunto
Continua				
Conclusão				
Regulação do próprio processo da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
4. CONTROLE: dificuldade em gerir os próprios processos cognitivos e emocionais	4. CONTROLE: dificuldades com atenção, eu me disperso fácil; em gerir o tempo; demoro muito para escrever	4. CONTROLE: dificuldade em gerir o tempo; demoro muito para escrever e a falta de manter o foco	4. CONTROLE: se reduzir as dificuldades anteriores (atenção, tempo e gestão de tempo) talvez melhore meu desempenho	1. PLANEJAMENTO: definições de horários, escolha de ambientes adequados, conhecimento sobre o assunto

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As emoções de insegurança em cometer erros na sua produção textual foram relatadas por Bromélia (questão 2A, quadro 27). Ela acredita que o seu texto pode ser incompreensível para o leitor e que necessita de ajuda em seu processo acadêmico para que possa seguir um plano, que não tem, pois assim facilitaria a sua jornada universitária (questão 4B, quadro 27). Considera que a exigência acadêmica envolve dedicação, amor, responsabilidade, disposição e envolvimento, um bom processo da escrita deve ocorrer com tranquilidade e de modo agradável, com orientações sobre os erros e acertos (questão 7B, quadro 27).

Em sua construção das respostas fechadas do questionário (quadros 19 e 19a), Bromélia relata que a escrita algumas vezes é excessiva e ela se sente esgotada frequentemente. A escrita de textos acadêmicos é algumas vezes muito estressante e ela pouco se preocupa com suas produções textuais em seu tempo livre, já que encontra pouco sentido nestas. Algumas vezes se sente motivada a argumentar em seus textos e frequentemente tem medo de não levar adiante suas produções textuais acadêmicas. Ela se sente muito estressada pela carga de tarefa solicitada, data de entrega e a complexidade da produção textual acadêmica, e tem se sentido assim bastante ultimamente.

Bromélia se preocupa com frequência se não está em dia com sua escrita. Considera que, algumas vezes, a escrita acadêmica cria isolamento e anonimato entre os estudantes e estimula muito seu desenvolvimento pessoal.

Algumas vezes ela recebe ajuda dos professores e acredita que as relações entre os estudantes são pouco competitivas. Escrever textos acadêmicos sempre favorece uma atitude

fria e impessoal. Ela sempre está preocupada com sua carreira profissional e acredita que a escrita acadêmica a auxilia muito pouco na preparação para sua profissão.

O ritmo da universidade é sempre muito acelerado, mas ela consegue receber muitos *feedbacks* construtivos sobre a sua escrita e considera muito útil recebê-los, pois sempre se preocupa se o leitor irá entender seu texto.

Bromélia sempre posterga a tarefa de escrever, considera a escrita sempre criativa e muitas vezes tem dificuldade de escrever devido a sua autocrítica. Suas experiências prévias com a escrita raramente são negativas, mas ela produz um número pequeno de textos finalizados; sem prazos, provavelmente, não escreveria nada.

Poucas vezes se sente paralisada diante da escrita acadêmica e acredita que é pouco importante ter ajuda de um grupo ou de um colega quando está escrevendo. Uma situação suficientemente tranquila nem sempre é preditora para sua escrita. Considera que seus textos são quase sempre entregues, independentemente de estar ou não acabados. Ela é uma escritora pouco regular e algumas vezes poderia revisar seus textos indefinidamente, mas poucas vezes escreve sempre que pode.

Para Bromélia, reescrever os textos distintas vezes é quase sempre bastante normal e a escrita quase sempre gera novas ideias e formas de expressão, sempre desenvolve o pensamento.

Para a estudante, as dificuldades encontradas na escrita estão relacionadas às estratégias para elaborar o texto, como, por exemplo, a organização de ideias e criar um plano para ter um ponto de partida (questão 7B, quadro 27). Considera que um bom processo que possa guiar o estudante diante da escrita acadêmica deve envolver estratégias para elaboração e organização do texto, com informações sobre o tipo de texto e ambas envolvendo orientações dos professores, diante dos seus acertos e erros (questão 2A, quadro 27).

A estudante apresenta comentários relativos a gerir seu processo cognitivo e emocional (questão 4B, quadro 27). Ela coloca que a categoria de estrutura é importante, mas o planejar e organizar as ideias é fundamental. De acordo com seus relatos, um guia para a escrita envolve as categorias de planejamento e revisão.

4.3.8.1 Durante o processo de produção textual

Quadro 27a – Construções de Bromélia II

DIÁRIO
Emoções associadas à escrita
BROMÉLIA 01
QUESTÃO C Negativo. Preocupação (preocupação com esse e outros trabalhos (...) afetaram a minha produção)
QUESTÃO D

Negativo. (por não ter sido o suficiente)			
QUESTÃO F			
Negativo. Angústia (tensa e angustiada pela quantidade de coisas para fazer e não estar conseguindo produzir bem)			
QUESTÃO G			
Negativo. Angústia (as mesmas anteriores... escrevi pouco)			
QUESTÃO H			
Negativo. Insegurança (não sinto domínio sobre o tema e a escrita não tem fluído)			
Continua			
Conclusão			
Conceitualização/conhecimento da escrita			
QUESTÃO B Nível I: o texto base sugerido e um capítulo de um livro	QUESTÃO D Dificuldades no nível I: preocupação com esse e outros trabalhos que tenho para fazer (...), afetaram a minha produção	QUESTÃO E Nível I: revisei os textos que estava usando, relendo as partes que tinha marcado como mais importantes e depois comecei a escrever.	
Regulação do próprio processo da escrita			
QUESTÃO A 40 min	QUESTÃO B Leitura de texto e capítulo	QUESTÃO D Dificuldade em planejamento (talvez por não ter lido o suficiente); gerir o processo emocional (preocupação) e processo cognitivo (trabalhos que tenho que fazer quase que ao mesmo tempo)	QUESTÃO E Revisão; estrutura
QUESTÃO F Dificuldade na gestão do processo emocional: me senti muito tensa e angustiada (...) por não estar conseguindo produzir bem.		QUESTÃO H Planejamento: Não estou sentindo ainda domínio sobre o tema Controle: Dificuldade na gestão do processo emocional: insegurança Dificuldade na gestão do processo cognitivo: a escrita não tem fluído. Tenho receio de não escrever um bom texto	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As emoções relatadas em seu diário são de angústia, preocupação e insegurança. Possivelmente, haja influência da quantidade de tarefas que tem que fazer e as datas de entrega; outra parte envolve a dificuldade em ministrar o conteúdo da escrita. Sente que não tem evoluído pois não consegue escrever bastante, bem como não tem o domínio do tema ou ainda possui muito trabalho da universidade para ser entregue, o que a deixa insegura e ansiosa.

A estudante diz sentir necessidade de desenvolver estratégias para elaborar o texto; relata durante o diário que buscou criar um plano de escrita com as partes importantes que marcou nos textos, para assim iniciar a estrutura da escrita.

Bromélia dedicou apenas 40 minutos à escrita e leitura de material (questão A, quadro 27a), considerado por ela tempo insuficiente para realmente controlar seu próprio processo da escrita. Assim, ela ficou na categoria 1, em que fez muitos comentários relativos a criar um plano geral para sua produção textual, a produção de ideias e um

esquema de escrita. Relatou que sente dificuldade nessa categoria, por isso leva muito tempo para escrever.

4.3.9 As produções de Magnólia (antes do processo de produção textual)

Quadro 28 – Construções de Magnólia I

QUESTIONÁRIO 5 – MAGNÓLIA				
Emoções associadas à escrita				
Q.	E. em O.	Descrição das emoções		
2 A	I. Positivo II. Negativo	I. Dúvida (interpretar de forma coerente o que um autor quis dizer) II. Insegurança (dificuldade de se concentrar na atividade)		
2 B	Não tem repostas			
7 B	I. Positivo	I. Segurança (ter boas leituras prévias sobre o tema que será desenvolvido)		
Conceitualização/conhecimento da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Não	Nível I: organizar ideias/interpretar o que determinado autor quis dizer	Não	Não	Nível I: ter boas leituras prévias sobre o texto que será desenvolvido
Regulação do próprio processo da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
Não	Dificuldades em: 1. PLANEJAMENTO: organizar as ideias 4. CONTROLE: interpretar o que cada autor quer dizer; de se concentrar	Não	Não	1. PLANEJAMENTO: ter boas leituras prévias sobre o tema que será desenvolvido

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Magnólia considera que seu processo acadêmico ocorreu de modo mais satisfatório e realizado a partir do momento em que ela passou a fazer parte de grupos e eventos acadêmicos. Assim, os desafios da escrita envolvem a organização das ideias, de modo que fiquem claras para o leitor e a interpretação de autores (questão 2A, quadro 28). Magnólia relata que os estudos acadêmicos exigem compromisso, dedicação e responsabilidade do estudante (questão 7B, quadro 28). E que um bom processo da escrita acadêmica envolveria boas leituras prévias sobre o tema a ser desenvolvido (questão 7B, quadro 28).

Em suas respostas construídas pelas questões fechadas do questionário (quadros 19 e 19a), a escrita algumas vezes é excessiva e ela se sente bastante esgotada. Considera que escrever textos acadêmicos é, frequentemente, muito estressante. Ela sempre se preocupa com suas produções textuais em seu tempo livre, mesmo que algumas vezes seja difícil encontrar sentido em tais produções. A estudante se sente motivada a argumentar em seus textos.

Magnólia sempre tem medo de não ser capaz de levar adiante suas produções textuais. Sente-se bastante estressada diante da carga de tarefa solicitada, da data de

entrega e da complexidade da produção textual acadêmica, sentindo-se assim bastante ultimamente.

Ela sempre se preocupa se não está atualizada com sua escrita e considera que às vezes a escrita provoca isolamento e anonimato entre os universitários, mas a produção textual estimula bastante seu desenvolvimento pessoal.

A estudante considera que os professores são pouco atentos e oferecem pouca ajuda quando necessário. As relações entre os estudantes, frequentemente, são muito competitivas, e que, algumas vezes, escrever textos acadêmicos favorece uma atitude fria e impessoal. Magnólia considera estar sempre preocupada com sua carreira profissional e acredita que a escrita acadêmica auxilia muito nesta evolução, mesmo com o ritmo da universidade muito acelerado.

A estudante relata receber bastantes *feedbacks* construtivos sobre seus conhecimentos e habilidades na escrita. E não considera difícil recebê-los, visto que, muito frequentemente, ela se preocupa se o leitor irá entender seu texto.

Magnólia relata que sempre posterga a atividade da escrita, mesmo considerando-a bastante criativa. Para a participante, escrever é difícil, pois se diz muito crítica diante da sua produção textual. Sempre que escreve se preocupa com seu estado de ânimo, mesmo produzindo poucos textos finalizados, portanto, a estudante diz que necessita muito de prazos para escrever, pois sem eles não escreveria nada. E, frequentemente, sente-se bastante paralisada se tem que produzir textos.

Considera que é relevante a ajuda de outras pessoas ou um grupo de colegas durante a produção textual, mesmo que necessite, às vezes, de uma situação suficientemente tranquila para escrever. Magnólia acredita que, em relação a seus textos, por vezes, parece que nunca estão acabados. E, muitas vezes, começa a escrever quando é absolutamente necessário. Considera-se uma escritora pouco regular e produtiva. Revisa seus textos poucas vezes e escreve sempre que pode.

Magnólia relata a necessidade de organização de ideias e leituras prévias como focos principais diante da conceitualização/conhecimento da escrita, portanto, podendo ser caracterizado o nível I (questão 2A, quadro 28). A dificuldade da participante para regular o próprio processo da escrita está clara na categoria 1, onde as ideias desorganizadas evitam a construção de um planejamento (questão 7B, quadro 28).

4.3.9.1 Durante o processo de produção textual

Quadro 28a – Construções de Magnólia II

DIÁRIOS			
_Emoções associadas à escrita			
MAGNÓLIA 1		MAGNÓLIA 2	
QUESTÃO C Negativo. Impotência (antes de começar (...) estava com muitas ideias, mas não consegui colocar no papel)		QUESTÃO C Positivo. Realização (em pouco tempo construí ideias bacanas sobre a temática e também finalizei mais essa temática)	
QUESTÃO D Não		QUESTÃO D Não	
QUESTÃO F Negativo. Desapontamento (fiquei chateada, porque gostaria de ter escrito mais coisas e não consegui)		QUESTÃO F Negativo. (percebi que estava ficando sonolenta (...) em alguns momentos da escrita me senti um pouco enfadada) Positivo. Interesse (pensei em parar, mas resolvi continuar, pois queria finalizar o processo de escrita)	
QUESTÃO G Negativo. Insatisfeita (não consegui expor (...) todas as ideias que tinha)		QUESTÃO G Positivo. Realização (consegui expor todas as ideias que tinha)	
QUESTÃO H Negativo. Insegurança (autocrítica demasiada)		QUESTÃO H Negativo. Incerteza (apesar de me sentir satisfeita (...) fiquei pensando (...) se realmente o texto estava bom, se não deveria explorar mais o conteúdo)	
Conceitualização/conhecimento da escrita			
MAGNÓLIA 1			
QUESTÃO B Nível I: livro e resumo escrito	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Nível I: reli, consultei o resumo (...), fui consultando e tecendo algumas ideias Nível III: procurei o artigo e fui fazendo junções com as ideias já postas	
MAGNÓLIA 2			
QUESTÃO B Nível I: livro (...) e um pequeno parágrafo com reflexões	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Nível I: li, reli, consultei partes do livro e fui construindo as ideias	
Regulação do próprio processo da escrita			
MAGNÓLIA 1			
QUESTÃO A 1 h	QUESTÃO B Livro e artigo	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Revisão: reli o que havia escrito; consultei resumo; consultei livros e fui tecendo ideias, procurei artigos e fui fazendo junção com as ideias já postas
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: chateada, porque gostaria de ter escrito mais e não consegui		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: autocrítica demasiada, achei que o texto não estava bom	
MAGNÓLIA 2			
QUESTÃO A 2:14	QUESTÃO B Livro	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Revisão: li, reli, consultei partes do livro e fui construindo ideias
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: enfadada, em alguns momentos da escrita, pensei em parar, mas resolvi continuar, pois, de fato, queria finalizar o processo de escrita deste ensaio Gestão do processo emocional: ao conseguir tecer ideias legais sobre o assunto percebi que houve um interesse maior na construção		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: apesar de me sentir satisfeita com o processo de escrita ainda fiquei pensando em alguns momentos se realmente o texto estava bom	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os diários produzidos por Magnólia refletem emoções negativas associadas à produção textual, como desapontamento, insatisfação, insegurança e incerteza (diários 1 e 2, quadro 28a). Mas há presença de emoções de realização relatadas quando “consegui expor minhas ideias” (Magnólia).

Quanto à conceitualização/conhecimento da escrita, a participante permanece no nível em todas as produções dos diários, buscando sanar suas dificuldades quanto à leitura e organização das suas ideias, para então criar um plano de escrita.

Na regulação do próprio processo de produção textual, Magnólia apresenta frequência marcante na categoria de revisão (questão E, quadro 28a), em que são discutidas quanto à realização de diversas revisões em sua construção textual. A participante considera muito importante, além de tecer boas ideias sobre o assunto que irá escrever, revisar constantemente seu texto, porém as revisões são quanto aos aspectos gramaticais e lexicais.

4.3.10 As produções de Lírio (antes do processo de produção textual)

Quadro 29 – Construções de Lírio I				
QUESTIONÁRIO 11 – LÍRIO				
Emoções associadas à escrita				
Q.	E. em O.	Descrição das emoções		
2 A	I. Negativo.	I. Incerteza (as vezes coloco coisas desnecessárias);		
2 B	I. Negativo	I. Desapontamento/Insegurança (o curso não inserir o ensino adequado sobre a escrita científica no início da graduação)		
7 B	I. Positivo	I. Segurança/certeza (identificação de toda a estrutura que constitui o texto (...) plano de escrita)		
Conceitualização/conhecimento da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Nível I: conteúdo aprendido (...) estudos de grupo	Nível I: citação indireta; Nível II: encontrar contribuições relevantes, expor os resultados	Nível I: não inserir ensino adequado sobre escrita científica	Não	Nível II: estrutura que constitui o texto e que deve ser colocado em cada parte/plano de escrita
Regulação do próprio processo da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
4. CONTROLE: entrada no grupo de pesquisa	3. ESTRUTURA: plágio ou citação direta; escrever contribuições relevantes, expor resultados de pesquisa	4. CONTROLE: inserir o ensino adequado sobre a escrita científica no início da graduação	Não	1. PLANEJAMENTO: Identificação de toda a estrutura que constitui o texto e o que deve ser colocado em cada parte, ou seja, um plano de escrita do início ao fim do texto

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As emoções de Lírio relativas à escrita foram relatadas por ele como incerteza quanto ao conteúdo da escrita (questão 2A, quadro 29); desapontamento e insegurança diante da falta de orientação dos professores sobre a escrita científica; interesse em contribuir com a comunidade acadêmica com produções textuais acadêmicas (questão 2B, quadro 29). Para o

participante, os estudos acadêmicos exigem dedicação e capacidade de escrever uma grande quantidade de textos científicos; para isso, um bom processo que sirva de guia para a escrita acadêmica deve valorizar a segurança de saber a estrutura que constitui o texto e um bom plano de escrita (questão 7B, quadro 29).

Quanto às questões fechadas do questionário (quadros 19 e 19a), em suas construções, trouxe que a escrita acadêmica nem sempre é muito excessiva, mas ele se sente frequentemente esgotado. Escrever textos acadêmicos, às vezes, pode ser muito estressante. Ele se preocupa frequentemente com suas produções textuais em seu tempo livre e as mesmas possuem muito sentido. O estudante se sente muito motivado a argumentar em suas produções textuais. E poucas vezes tem medo de levar adiante seus textos, embora se sinta bastante estressado ultimamente, pela carga de tarefa solicitada, pela data de entrega e complexidade das produções textuais acadêmicas.

Lírio se preocupa muito se não está em dia com sua escrita, mesmo acreditando que ela cria muito isolamento e anonimato entre os universitários, pois, para o estudante, a escrita acadêmica frequentemente estimula seu desenvolvimento pessoal, ainda que com a ajuda pouco frequente oferecida pelos professores.

Lírio está muito preocupado com sua carreira profissional e acredita que a escrita acadêmica o ajudaria bastante em sua profissão, mas o ritmo da universidade é bastante acelerado. Em alguns momentos, recebe *feedback* construtivo sobre seus conhecimentos e habilidades na escrita, e sempre considera útil receber comentários de outras pessoas sobre seu texto, já que quando escreve se preocupa bastante se o leitor irá entender o seu texto.

Embora postergue a tarefa de escrever algumas vezes, a escrita se mostra muito criativa, mesmo se considerando bastante crítico em suas produções. Lírio poucas vezes escreve sem se preocupar com o estado de ânimo em que se encontra e produz um pequeno número de textos finalizados. Para ele, ter ajuda de um grupo ou de um colega quando escreve é sempre importante, mesmo informando que frequentemente só consegue escrever quando a situação é suficientemente tranquila. O participante considera que às vezes é difícil entregar os textos, por não achar que estão finalizados, mas consegue escrever, mesmo não sendo absolutamente necessário; entretanto, considera-se um escritor pouco regular e pouco produtivo.

Algumas vezes poderia revisar seus textos indefinidamente, visto que acredita que a reescrita algumas vezes é normal. Porém, escrever muitas vezes, frequentemente, envolve a geração de novas ideias e formas de expressão e a escrita sempre desenvolve o pensamento.

O participante, antes de iniciar a escrita, relata que encontra dificuldades na conceitualização/conhecimento da escrita referente a estratégias de organização do texto, questões de características do texto, como citações e desconhecimento do destinatário do texto (questões 2B/7B, quadro 29). Para ele, um bom processo da escrita precisa ser guiado por estratégias para elaborar o texto, como um plano de escrita e a estrutura do texto, “o que deve ser colocado em cada parte” (Lírio)

De acordo com Lírio, os estudantes se defrontam com problemas na escrita acadêmica relacionados à estrutura (questão 2A, quadro 29), por exemplo, “como expor os resultados de pesquisa?” (Lírio). E o problema, para o participante, pode estar ligado ao “ensino pouco adequado da escrita acadêmica no início da graduação” (Lírio). Para ele, um bom processo de produção textual que possa auxiliar o estudante diante da escrita acadêmica está muito ligado a “identificar a estrutura que constitui o texto e o que deve ser colocado em cada parte do texto” (Lírio).

4.3.10.1 Durante o processo de produção textual

Quadro 29a – Construções de Lírio II

DIÁRIOS	
Emoções associadas à escrita	
LÍRIO 1	LÍRIO 2
QUESTÃO C Negativo. Insatisfação (por não ter iniciado ainda)	QUESTÃO C Negativo. Insatisfação (por não ter iniciado a escrita)
QUESTÃO D Não	QUESTÃO D Negativo. Desapontamento (falta de tempo para iniciar)
QUESTÃO F Não	QUESTÃO F Não
QUESTÃO G Não	QUESTÃO G Não
QUESTÃO H Negativo. Decepção (por não ter iniciado ainda)	QUESTÃO H Não
LÍRIO 3	LÍRIO 4
QUESTÃO C Negativo. Insatisfação (ter feito com sono, cansado e ter feito pouco) Negativo. Preocupação (por não ter conseguido me concentrar)	QUESTÃO C Negativo. Insatisfação (pouca produção)
QUESTÃO D Positivo. Confiança (não tive dificuldades em iniciar a escrita)	QUESTÃO D Negativo. Cansado (estava cansado e com sono, não consegui elaborar a estrutura de argumentação)
QUESTÃO F Negativo. Desapontamento (desanimado por estar fazendo em cima da hora) Negativo. Decepção (frustrado por saber que não iria muito longe) Negativo. Ansiedade	QUESTÃO F Negativo. Decepção (por só conseguir fazer de última hora, por ter feito pouco)
QUESTÃO G Negativo. Decepção (por ter feito pouco)	QUESTÃO G Negativo. Decepção (chateado, por não ter sido tão produtivo quanto gostaria)

QUESTÃO H Negativo. Decepção (não achei bem claro e estruturado)		QUESTÃO H Negativo. Impotência (sensação de que eu poderia está fazendo melhor)	
Continua			
Continuação			
LÍRIO 5			
QUESTÃO C Positivo. Satisfação (acredito ter avançado consideravelmente)			
QUESTÃO D Negativo. Desamparo (organização)			
QUESTÃO F Negativo. Ansiedade (angústia, aflição, impaciência e desconforto, pela pressa em fazer o trabalho, visto que deixei para última hora)			
QUESTÃO G Positivo. Realização (alívio e satisfação)			
QUESTÃO H Negativo. Confuso (durante o início da escrita) Positivo. Tranquilidade (alívio por ter aprendido)			
Conceitualização/ conhecimento da escrita			
LÍRIO 1			
QUESTÃO B Não	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Não	
LÍRIO 2			
QUESTÃO B Não	QUESTÃO D Dificuldade nível I: tempo para iniciar a escrita	QUESTÃO E Não	
LÍRIO 3			
QUESTÃO B Nível I: 3 artigos	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Nível II: primeiro escrevi o que se trata Psicologia de modo geral, depois como a (...) pode contribuir. Após a leitura de artigos	
LÍRIO 4			
QUESTÃO B Nível I: artigo	QUESTÃO D Dificuldade no nível I: não consegui elaborar a estrutura da argumentação	QUESTÃO E Nível I: li o que tinha escrito antes, vi qual a sequência de ideias (...), consultei partes do artigo (...) e comecei a digitar	
LÍRIO 5			
QUESTÃO B Nível I: artigos online e 1 livro baixado.	QUESTÃO D Dificuldade no nível I: organização de ideias, ordem de tópicos tratados	QUESTÃO E Nível I: apenas segui a ordem que havia pensado	
Regulação do próprio processo da escrita			
LÍRIO 1			
QUESTÃO A Não	QUESTÃO B Não	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Não
QUESTÃO F Não		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: frustração, por não ter iniciado	
LÍRIO 2			
QUESTÃO A Não	QUESTÃO B Não	QUESTÃO D Controle: dificuldade na gestão do processo cognitivo: falta de tempo para iniciar	QUESTÃO E Não
QUESTÃO F Não		QUESTÃO H Não	
LÍRIO 3			
QUESTÃO A 38 min.	QUESTÃO B Artigos	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Planejamento: primeiro escrevi do que trata a psicologia, depois o que a análise do comportamento pode contribuir, após leitura de artigos.
QUESTÃO F		QUESTÃO H	

Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: desanimado, frustrado e ansiedade		Dificuldade na estrutura: não achei bem claro e estruturado	
Continua			
LÍRIO 4			
QUESTÃO A 34 min	QUESTÃO B Artigo	QUESTÃO D Dificuldade no controle da gestão do processo emocional e cognitivo: cansado e com sono	QUESTÃO E Planejamento: li, vi qual sequência de ideias que estava sugerida, consultei artigos e escrevi
QUESTÃO F Dificuldade na gestão do processo emocional: frustração, por só conseguir fazer de última hora, decepção por ter feito pouco (por estar cansado e com sono)		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: eu poderia estar fazendo melhor, um texto de melhor qualidade	
LÍRIO 5			
QUESTÃO A 3 horas	QUESTÃO B Artigos e um livro	QUESTÃO D Planejamento: organização de ideias e ordem dos tópicos tratados	QUESTÃO E Controle: gestão do processo cognitivo: segui a ordem do que havia pensado, foi de grande importância mentalizar os pontos que abordei
QUESTÃO F Dificuldade na gestão do processo emocional: angústia, aflição, impaciência, desconforto. Em partes pela pressa de fazer o trabalho (visto que deixei para última hora), por outro não tenho grande apreço pela produção científica no geral		QUESTÃO H Controle: gestão do processo emocional: durante o início da escrita me senti confuso, mas estabelecer uma ordem de tópicos me ajudou nisso; me senti aliviado por ter aprendido a fazer referências APA de forma correta	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As emoções relatadas em seus diários iniciais são de insatisfação, desapontamento, decepção. Já nos últimos diários, Lírio traz comentários sobre suas emoções positivas ligadas à escrita, como satisfação em ter avançado, mas ao mesmo tempo emergem emoções negativas como impaciência, angústia, desconforto e ansiedade, justificadas pela “pressa em fazer o trabalho, visto que deixei para última hora” (Lírio) e tranquilidade expressada como um alívio por ter finalizado o trabalho.

Durante o processo da produção textual, o estudante, nos diários iniciais, busca apenas elaborar o texto, trazer ideias, levantar leituras e montar um plano mais geral. Já caminhando para os últimos diários, quando se trata de relatar as dificuldades no processo de produção textual, o participante coloca, em especial, o desenvolvimento de estratégias para elaborar o texto. E, no último diário, o estudante relata que apesar de sentir dificuldade com a elaboração de ideias e tópicos, ele seguiu a estrutura do plano e desenvolveu estratégias estruturais para o processo da sua escrita.

Nos primeiros diários registrados pelo participante, a dificuldade em conhecer o próprio processo da escrita apresenta muita ligação com a gestão cognitiva e emocional. O planejamento da sua escrita aparece no meio dos registros nos diários: quando são realizadas

leituras, por um curto intervalo de tempo, 38 minutos, e então o estudante planeja a escrita (diário 3, quadro 29a). Mas, ao mesmo tempo, apresenta dificuldade sobre a estrutura do texto que está escrevendo, levando-o a sentir emoções negativas de ansiedade, frustração e desânimo.

O estudante relata que as suas emoções ligadas ao processo de produção textual são de decepção, frustração, angústia, aflição e desconforto por não ter dado prioridade à escrita e se sentir confuso com a escrita acadêmica, já que sentiu dificuldade em ordenar os tópicos da estrutura e normas de escrita.

Quadro 29b – Construções de Lírio III

VÍDEOS DO <i>SOFTWARE</i> (LÍRIO)	
Emoções associadas à escrita	
VÍDEO 1	Negativo. (suspira/ sai da cadeira/ volta/ olhos baixos/ suspira/ bocejo/ mãos na face/ corpo arqueado sobre a mesa/ suspira/ olhos baixos/ escreve/ lê/ fecha a página/ boceja/ sai)
VÍDEO 2	Negativo. Procrastinação (abre artigos/ observa ao seu redor por alguns minutos/ escreve/ apaga/ observa ao seu redor/ escreve/ suspira/ lê artigos/ observa aos seu redor/ suspira/ fecha)
VÍDEO 3	Negativo. Procrastinação (abre artigos/ rola a barra/ observa ao seu redor por alguns minutos/ escreve/ apaga/ mexe em outros materiais no computador/ observa ao seu redor/ escreve/ suspira/ escreve/ observa ao seu redor/ lê/ fecha)
VÍDEO 4	Negativo. (abre word/ faz marcações/ suspira/ olhos baixos/ corpo arqueado lateralmente sobre a mesa/ para a escrita/ observa ao seu redor/ se espreguiça/ boceja) Negativo. Procrastinação (mexe no celular/ faz comentários com alguém ao seu lado/ risada/ mexe no rosto/ olha para a tela/ observa ao seu redor/ olhos se movem entre o celular e o ambiente ao seu redor/ lê/ desinteresse/ vira o olhar para cima e suspira) Negativo. (boceja/ mãos no queixo enquanto lê/ observa acontecimentos ao seu redor/ apaga a escrita/ mãos no queixo/ mexe no computador em outros aplicativos/ olhos baixos/ bocejos frequentes/ busca de outros materiais no computador/ salva word/ fecha e sai)
VÍDEO 5	Negativo. Insatisfação (expressão facial de cansado/ move os olhos no word/ observa ao seu redor/ escreve/ rola o texto/ boceja/ se espreguiça/ fecha)
VÍDEO 6	Positivo. Interesse (abre word/ lê/ rola a página/ boceja/ observa ao redor/ escreve/ observa ao redor/ lê/ move o cursor em outros arquivos de word/ mexe as mãos/ escreve/ move o cursor/ levanta a cabeça/ escreve/ conversa com alguém ao lado/ escreve/ olha no celular/ lê word/ observa ao redor/ para a leitura e escrita) Negativo. (rola a barra/ espreguiça várias vezes/ boceja/ se distrai com alguém/ olhos arqueados/ corpo sobre a mesa/ coça os olhos/ observa ao redor/ sai para buscar a bateria do computador/ conversa com alguém/ coloca o computador para carregar e fecha a tela)
VÍDEO 7	Negativo. Decepção (abre word/ lê/ balança a cabeça em sinal de desaprovação do que escreveu/ apaga/ agitado/ se move bastante na cadeira) Negativo. Preocupação (mexe na barba, no queixo/ balança a cabeça de um lado para o outro/ franze a testa/ apaga a escrita/ lê/ escreve) Negativo. (boceja várias vezes/ se remexe na cadeira/ coça os olhos/ observa ao seu redor/ lê/ come algo/ arregala os olhos/ lê/ suspira/ olhos baixos/ mão no queixo/ boceja/passa as mãos no rosto) Positivo. Interesse (inicia leitura de texto sobre a mesa/ segura texto com as mãos/ sorri/ continua leitura em voz alta/ volta ao word/ escreve/ lê) Negativo. Ansiedade (escreve/ lê/ rói unhas/ mão no queixo/ rola a página/ lê/ rói unha/ observa ao redor/ lê/ observa ao redor/ lê) Negativo. (se espreguiça/ boceja várias vezes/ observa ao redor/ lê/ observa ao redor/ boceja/ se espreguiça/ move o corpo/ mãos no queixo/ move o pescoço/ suspira/ mexe no

	celular/ move na cadeira/ bocejando/ se espreguiçando/ observa ao redor/ mãos no queixo/ salva e fecha)
Continua	
Conclusão	
Regulação do próprio processo da escrita	
VÍDEO 1	Revisão: abre word/ inicia a escrita/ abre pdfs/ lê word/ formata/ escreve/ lê/ escreve/ lê e formata (faz 4 vezes seguidas) Controle: lê em voz alta/ escreve/ lê em voz alta/ altera escrita/ lê pdf/ lê word/ escreve/ lê material impresso/ grafa word/ lê em voz alta/ escreve Revisão: lê word/ formata/ escreve/ lê/ formata/ salva e fecha
VÍDEO 2	Bastante disperso com o movimento ao seu redor/ escreve e lê com bastante dificuldade.
VÍDEO 3	Revisão: abre word/ formata/ lê/ formata/ lê/ escreve/ lê/ escreve/ formata/ escreve (...)/ formata/ lê pdf, lê word, escreve e formata (por cerca de 16’)/ salva e fecha
VÍDEO 4	Revisão: abre word/ formata/ escreve/ lê pdf/ formata/ lê word/ escreve (...)/ lê/ formata/ lê word/ formata/ escreve/ lê pdf/ escreve/ formata/ salva e fecha.
VÍDEO 5	Bastante disperso com o movimento ao seu redor/ escreve e lê pdf com bastante dificuldade.
VÍDEO 6	Revisão: abre word/ lê/ formata/ lê/ formata/ escreve (...)/ formata/ lê/ formata/ lê pdf/ escreve (...)/ salva arquivo/ formata, lê e escreve (por cerca de 15’)/ salva e fecha.
VÍDEO 7	Revisão: abre word/ escreve/ lê/ apaga/ formata/ lê pdf/ escreve e formata (faz por 30’)/ lê word/ lê pdf/ copia do pdf e cola no word/ lê/ formata parágrafos/ lê/ salva Controle: abre o pdf/ lê/ escreve no word/ volta ao pdf/ lê/ escreve no word/ lê word/ salva/ lê pdf/ escreve word/ lê pdf/ escreve word/ lê word/ formata/ salva e fecha.

Legenda: (...) (escrita ou conversa não é relevante para os resultados da pesquisa); lê (participante lê o parágrafo que está escrevendo); formata (aplica formatação ABNT solicitada pelo docente da disciplina); altera (modifica algo que já estava escrito, desde palavras até parágrafos); insere (acrescenta palavras ou frases a parágrafo já pronto).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As emoções de Lírio observadas em vídeo estão divididas entre a maioria negativas (vídeos 1, 2, 3, 4, 5, 7, quadro 29b) e algumas outras positivas (vídeos 6, 7, quadro 29b). O participante mostra-se cansado, com bocejos e se espreguiçando, em todos os vídeos; procrastinando, com o uso de aparelho celular; roendo unhas, o que pode ser interpretado como emoção de ansiedade. Já ao final das gravações (vídeo 6, quadro 29b), o participante mostra algum interesse diante do processo da escrita.

Lírio, em seus vídeos, apresenta regulação na escrita na categoria revisão (vídeos 1, 3, 4, 5, 6, 7, quadro 29b). Há alguma tentativa de regular a sua escrita por meio da realização da gestão emocional (vídeo 1, quadro 29b). O estudante busca encaixar o texto numa estrutura; mesmo quando faz revisões, é sempre buscando estruturar o texto, são ajustes estruturais, em especial de normas quanto ao tipo de texto.

4.3.11 As produções de Hortência (antes do processo de produção textual)

Quadro 30 – Construções de Hortência I

QUESTIONÁRIO 10 – HORTÊNCIA		
Emoções associadas à escrita		
Q.	E. em O.	Descrição das emoções
2 A	I. Negativo. II. Negativo	I. Autodúvida/ Insegurança (minha principal dificuldade na escrita argumentativa diz respeito ao estímulo para começar a escrever)

		II. Insegurança (na maioria das vezes eu paro e acabo ficando com preguiça e repetindo ideias)		
Continua				
Conclusão				
2 B	I. Negativo II. Negativo	I. Estresse (sobrecarga de estudos, outras leituras) II. Insatisfação (me sinto desmotivada por não ter uma vida social satisfatória)		
7 B	I. Negativo II. Negativo	I. Desamparo (se o estudante tivesse supervisão e estímulo ele produziria mais e melhor) II. Decepção (se o que nós fizéssemos na faculdade fosse valorizado teríamos mais motivação para escrever)		
Conceitualização/conhecimento da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Não	Nível I: textos costumam ser redundantes (...) acabo repetindo ideias	Não	Nível I: organizar minhas ideias	Não
Regulação do próprio processo da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
4. CONTROLE: as disciplinas trazem coisas novas ao meu processo acadêmico, em especial aquelas que desenvolvi com maior afetividade e com conteúdo Contribuiu bastante os grupos de pesquisa e as relações com os professores	4. CONTROLE: estímulo para começar a escrever 1. PLANEJAMENTO: acabo repetindo ideias 3. ESTRUTURA: problemas de conceitualização ou ode coerência do texto	4. CONTROLE: sobrecarga de estudos, diferentes perspectivas que não dialogam (...) não ter vida social satisfatória	1. PLANEJAMENTO: como organizar minhas ideias, por onde começar, como encontrar um tema	4. CONTROLE: supervisão, valorização da produção na faculdade

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com Hortência, as dificuldades relacionadas ao processo da escrita envolvem emoções negativas de insegurança sobre o que escrever e se será aprovado por quem vai ler (questão 2A, quadro 30). As emoções negativas, para Hortência, podem ter relações com o estresse gerado pela sobrecarga diante de outros estudos e tarefas da universidade (questão 2B, quadro 30). A participante se sente confusa quanto ao quesito de organização de ideias diante da escrita acadêmica (questão 4B, quadro 30) e não se sente valorizada por suas produções textuais; mesmo assim busca continuar realizando, pois é algo que ela gosta (questão 7B, quadro 30). Considera que os estudos acadêmicos são exigentes e às vezes as leituras estão fora de sua compreensão (questão 2B, quadro 30).

Para Hortência, em sua construção das respostas fechadas do questionário (quadros 19 e 19a), a escrita é sempre excessiva, deixando-a bastante esgotada. Escrever textos acadêmicos é sempre muito estressante, o que a leva a se preocupar em excesso com suas produções textuais em seu tempo livre. Para a estudante, é sempre muito difícil encontrar sentido em suas produções textuais acadêmicas, mas ela se sente motivada para argumentar em seus textos.

Ela relata ter sempre medo de não levar adiante suas produções textuais e sempre se encontra estressada pela carga de tarefa solicitada, data de entrega e a complexidade da produção textual acadêmica, e o estresse tem sido frequente ultimamente.

Hortência sempre se preocupa se não está em dia com a sua escrita. Algumas vezes, a escrita acadêmica cria isolamento e anonimato entre os universitários, mas sempre estimula seu desenvolvimento pessoal. Quando necessário, os professores, algumas vezes, são atentos e oferecem ajuda. Acredita que as relações entre os estudantes são sempre muito competitivas, e a escrita acadêmica algumas vezes favorece uma atitude fria e impessoal.

Hortência está bastante preocupada com sua carreira profissional e acredita que a escrita acadêmica auxilia nesta preparação, mesmo diante do ritmo sempre muito acelerado da universidade. Poucas vezes ela recebe um *feedback* construtivo diante da escrita acadêmica e acredita que é sempre útil receber comentários de outras pessoas sobre o seu texto, já que sempre se preocupa se o leitor irá entendê-lo. Porém, ela sempre posterga a atividade de escrever, mesmo considerando-a bastante criativa, pois é sempre muito difícil o processo de produção, já que se considera muito crítica.

Suas experiências com a escrita são mais positivas que negativas. Ela sempre se preocupa com seu estado de ânimo para escrever, mas produz poucos textos finalizados, pois para escrever precisa de prazos, algumas vezes. Entretanto, apenas poucas vezes se sente paralisada com a escrita, mas considera que a ajuda de um grupo ou de um colega seria muito importante na escrita, mas, frequentemente, só consegue escrever em situação suficientemente tranquila.

Para Hortência, entregar os textos é difícil, pois na maioria das vezes não parecem finalizados. Ela sempre começa a escrever quando é absolutamente necessário e por isso não se considera uma escritora regular e produtiva e considera que sempre poderia revisar seus textos indefinidamente e poucas vezes escreve sempre que pode. Nunca considera que reescrever os textos é normal, mesmo considerando que escrever envolve sempre a geração de novas ideias e formas de expressão e desenvolve o pensamento.

Hortência relata que os seus passos para conceitualização/conhecimento da escrita se encontram em realizar estratégias para elaborar o texto, assim como as suas dificuldades giram em torno deste nível, como, por exemplo, com a organização de ideias (questões 2A/4B, quadro 30).

A regulação do próprio processo da escrita de Hortência está presente na categoria de revisão (questão 7B, quadro 30), mesmo que de modo ainda incipiente, pois não se trata de tipos diferentes de revisão, somente aquelas ligadas a aspectos gramaticais e lexicais. Porém,

em seus relatos, a participante coloca que suas dificuldades se encontram no nível de planejamento, onde apresenta barreira em iniciar o texto, na chuva de ideias.

4.3.11.1 Durante o processo de produção textual

Quadro 30a – Construções de Hortência II

DIÁRIOS	
Emoções associadas à escrita	
HORTÊNCIA 1	HORTÊNCIA 2
QUESTÃO C Negativo. Decepção (não tive grandes metas)	QUESTÃO C Negativo. (queria ter escrito mais, porém estou com muito sono)
QUESTÃO D Negativo. Culpa (fiz outras atividades (...) e não me dediquei a essa específica)	QUESTÃO D Positivo. Interesse/entusiasmo (gosto de iniciar fazendo capa, me dá a ideia de que já fiz alguma coisa)
QUESTÃO F Negativo. Decepção (estou sempre com preguiça ou com sono)	QUESTÃO F Negativo. (muito sono)
QUESTÃO G Positivo. Tranquilidade (não houve cobrança por minha parte)	QUESTÃO G Positivo. Esperança (pelo menos comecei)
QUESTÃO H Não.	QUESTÃO H Negativo. Incerteza (ainda tenho dúvidas sobre o que escrever)
HORTÊNCIA 3	HORTÊNCIA 4
QUESTÃO C Positivo. Interesse/curiosidade (consegui avançar (...) ainda estou em definição do que citarei no texto)	QUESTÃO C Negativo. Decepção (fiz algumas coisas, mas ainda não está do meu agrado)
QUESTÃO D Negativo. Insegurança (difícil-principalmente quando é necessário consultar outros autores)	QUESTÃO D Positivo. Confiança (sem dificuldades, pois já tinha começado a escrever)
QUESTÃO F Negativo. Confusão (no início estive entediada, não muito empolgada em pesquisar, depois mudei o tema e fiquei um pouco mais empolgada)	QUESTÃO F Positivo. Orgulho (fiquei orgulhosa do meu texto) Negativo. Incerteza (ainda tenho incerteza se eu deveria ter escrito o que escrevi)
QUESTÃO G Positivo. Calma interior (aliviada, sentir que estou fazendo alguma coisa para evolução do trabalho é bom)	QUESTÃO G Positivo. Realização (não falta muito para termina-lo)
QUESTÃO H Não	QUESTÃO H Não
HORTÊNCIA 5	HORTÊNCIA 6
QUESTÃO C Positivo. Dedicção (consegui desenvolver duas páginas do texto (...) começar a desenvolver as ideias foi importante)	QUESTÃO C Positivo. Segurança (o texto ganhou forma e eu gostei da forma como desenvolvi) Negativo. Desamparo (acho que me sinto insegura com relação ao tipo de texto)
QUESTÃO D Negativo. Preocupação (precisava criar uma introdução (...) isso é difícil considerando a temática)	QUESTÃO D Positivo. Confiança (eu reli todo o texto (...) dessa vez não foi difícil)
QUESTÃO F Positivo. Entusiasmo (fiquei empolgada, tenho expectativas com o texto)	QUESTÃO F Negativo. Triste (por questões pessoais)

QUESTÃO G Positivo. Realização (consegui juntar argumentos importantes para desenvolver o texto)		QUESTÃO G Positivo. Felicidade (me sinto feliz, dever cumprido)	
QUESTÃO H Positivo. Interesse (acho que precisa melhorar (...) pro texto ter vida e importância)		QUESTÃO H Nada mais	
Continua			
Continuação			
Conceitualização/ conhecimento da escrita			
HORTÊNCIA 1			
QUESTÃO B Nível I: enviei e-mail pedindo indicação de material	QUESTÃO D Dificuldade no nível III: não me dediquei a essa escrita	QUESTÃO E Não	
HORTÊNCIA 2			
QUESTÃO B Nível I: pastas e documentos; google	QUESTÃO D Nível II: gosto de iniciar fazendo a capa	QUESTÃO E Nível II: busquei meus arquivos; criei a capa; comecei a escrever o texto	
HORTÊNCIA 3			
QUESTÃO B Nível I: site de pesquisa; artigos	QUESTÃO D Dificuldade no nível II: quando é preciso consultar outros autores	QUESTÃO E Nível II: procurei organizar as referências, como vou realmente usar	
HORTÊNCIA 4			
QUESTÃO B Nível I: sites da internet; pastas	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Nível II: abri a pasta do word, reli o texto e fui buscar mais referências	
HORTÊNCIA 5			
QUESTÃO B Nível I: 3 livros	QUESTÃO D Dificuldade no nível I: o que vou fazer no texto	QUESTÃO E Nível I: li (...); comecei a digitar e pensar na ideia principal	
HORTÊNCIA 6			
QUESTÃO B Não	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Nível III: primeiro eu reli o texto e fui marcando coisas que eu achava incoerente	
Regulação do próprio processo da escrita.			
HORTÊNCIA 1			
QUESTÃO A 6 min	QUESTÃO B E-mail pedindo ajuda.	QUESTÃO D Controle: dificuldade na gestão do processo cognitivo: fiz outras atividades durante a semana e não me dediquei a essa.	QUESTÃO E Não
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: preguiça		QUESTÃO H Não	
HORTÊNCIA 2			
QUESTÃO A 20 min	QUESTÃO B Documentos do computador e google	QUESTÃO D Dificuldade no planejamento: gosto de iniciar fazendo a capa, me dá a ideia de que já construí alguma coisa	QUESTÃO E Dificuldade no planejamento: busquei arquivos, criei a capa, comecei a escrever
QUESTÃO F Controle: dificuldade: sono.		QUESTÃO H Planejamento: falta construir ideias e arrumar o que já escrevi.	
HORTÊNCIA 3			
QUESTÃO A	QUESTÃO B	QUESTÃO D	QUESTÃO E

40 min	Sites, artigos	Dificuldade na estrutura: Quando tenho que consultar outros autores	Planejamento: primeiro busquei artigos no google, procurei organizar as referências destes
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: entediada, não muito empolgada em pesquisar, depois mudei o tema e fiquei um pouco mais empolgada			QUESTÃO H Não
Continua			
Conclusão			
HORTÊNCIA 4			
QUESTÃO A 2 h	QUESTÃO B Sites e arquivos	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Revisão: reli o texto, modifiquei algumas coisas, fui buscar mais referências
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: Orgulhosa do meu texto, mas ainda tenho incerteza se eu deveria ter escrito o que escrevi.			QUESTÃO H Não
HORTÊNCIA 5			
QUESTÃO A 1:40	QUESTÃO B Livros	QUESTÃO D Dificuldade no planejamento: precisa criar uma introdução, isso é difícil.	QUESTÃO E Planejamento: li algumas páginas e comecei a digitar e pensar na ideia principal.
QUESTÃO F Controle: gestão do processo emocional: Empolgada, tenho expectativas com o texto, é como se eu quisesse realmente argumentar e provar a eficiência da temática escolhida.		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo cognitivo: acho que ele (o texto) precisa melhorar, principalmente em relação a introdução, e como irei desenvolver os argumentos, para o texto ter vida e importância.	
HORTÊNCIA 6			
QUESTÃO A 2 h	QUESTÃO B Nenhum	QUESTÃO D Revisão: reli todo o texto e comecei a digitar	QUESTÃO E Revisão: primeiro reli todo o texto e depois fui mudando as coisas que eu achava incoerente
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: triste		QUESTÃO H Controle: gestão do processo emocional: Me senti feliz, dever cumprido	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nos primeiros diários registrados (diários 1, 2, 3, quadro 30a) pela participante, as emoções relacionadas à escrita eram de decepção e culpa por não ter planejamento na escrita, não ter dedicado tempo suficiente à mesma e ter produzido pouco, mas interesse e esperança em dar início à escrita de modo organizado estruturalmente.

Nos diários seguintes (diários 4, 5, 6, quadro 30a) há um misto de emoções negativas e positivas ligadas à escrita. Todas as vezes em que a participante avançava no processo de produção textual se sentia mais tranquila e confiante, porém, sempre tinha dúvidas, no decorrer do processo e assim vinha a incerteza da sua escrita acadêmica, pois sempre reiniciava a escrita. Assim que tinha certeza que estava escrevendo um ensaio, e que o texto começou a tomar forma estrutural de ensaio argumentativo, Hortência apresentou emoções positivas como confiança, entusiasmo e realização (diários 5, 6, quadro 30a).

Nota-se que a evolução na conceitualização/conhecimento de Hortência segue o desenvolvimento dos níveis I até o III ao final do texto. Os diários iniciais (1, 2, 3 e 4, quadro 30a) trazem o foco na escrita apenas em elaborar o texto com alguma organização, porém a nível estrutural de formatação de normas, pensando em informações com características do texto a ser escrito.

Os diários 5 e 6 (quadro 30a) já se preocupam com o nível de conhecimento e controle do próprio processo da escrita, quando a estudante busca quais decisões tomar diante do conteúdo que ela mesma lê e escreve, discutindo com o processo da escrita situações próprias da composição.

Surgem estratégias para elaborar o texto, com ideias mais clarificadas, com a organização do texto com características específicas, buscando aproximação de compreensão com o leitor e o controle e regulação do próprio processo quando busca tomar decisões em função da situação discursiva que o texto pode gerar (diários 5, 6, quadro 30a).

De acordo com os diários de Hortência, o controle de seu tempo foi mais organizado no decorrer dos diários, passando de seis minutos dedicados à escrita para 120 minutos (diário 4, quadro 30a). Tal controle foi acompanhado pelas buscas de referências para a leitura, passando de um *e-mail* de solicitações de leitura acadêmica para a busca em *sites* de pesquisa.

Nos diários iniciais (1, 2 e 3, quadro 30a), observa-se que a participante buscou inicialmente estratégias para construção de planejamento e revisão do texto, como a clareza de ideias levantadas com a leitura de material escrito. Houve dificuldades na gestão emocional da estudante desde o início do processo, quando a mesma relata preguiça, sono e tédio, emoções negativas ligadas ao processo de produção textual acadêmica.

No decorrer dos outros diários, Hortência relata melhor gestão de tempo em seu planejamento da escrita. Seu foco da conceitualização/conhecimento da escrita evolui de categoria e passa a ser mais trabalhada a estrutura, sendo os ajustes do conteúdo o mais central dos diários 3 e 4 (quadro 30a).

Nos diários finais há comentários e atuações referentes ao processo de gestão cognitiva com dificuldades diante das exigências da situação comunicativa que a produção textual solicita e gestão emocional e cognitiva de Hortência, quando a mesma relata emoções positivas com a realização diante da finalização do processo de produção textual: “me sinto feliz, dever cumprido” (Hortência).

Quadro 30b – Construções de Hortência III

VÍDEOS DO *SOFTWARE* – HORTÊNCIA (2)

Emoções associadas à escrita

VÍDEO 1	Positivo. Interessada (busca por material com bastante atenção, olhando bastante para a tela/ realiza leitura de artigo com atenção e em voz alta) Negativo. Inquietação (suspiro/ volta ao site de busca/ lê o resultado/ movimento de olhos com as mãos no queixo/ suspiro/ alterna a leitura dos artigos encontrados/ suspiro) Negativo. (rola a barra para cima e para baixo/ mãos no queixo/ busca no google/ desiste e fecha/ olhos e sobrancelhas arqueadas/ fecha e sai)
VÍDEO 2	Negativo. (suspiro/ boceja/ escreve/ lê/ boceja/ suspira/ sai da cadeira/ volta/ boceja/ cochila/ fecha word)
Continua	
Conclusão	
Regulação do próprio processo da escrita	
VÍDEO 1	Planejamento: abre google/ busca artigos sobre psicologia/ continua busca/ seleciona artigo/ inicia a leitura (movimento ocular)/ seleciona outro artigo e salva (o faz por 4 vezes repetidas)/ abre o word e inicia a escrita Revisão: alterna entre leitura de artigo e reescrita do texto/ formata texto/ revisa ortografia Estrutura: lê partes dos artigos e cola no word/ escreve no word ajustando o conteúdo Revisão: realiza a leitura de outros artigos/ retorna ao word/ realiza a leitura de sua escrita/ altera palavras e parágrafo/ lê resumos de artigos/ copia dos artigos e cola no word/ formata a escrita/ escreve/ formata/ fecha e sai
VÍDEO 2	Revisão: abre word/ formata a escrita/ lê artigos/ escreve/ formata/ lê/ escreve/ formata/ para/ escreve/ formata/ lê artigos/ lê sua escrita/ formata e escreve (repete por aproximadamente 5')/ sai da cadeira/ volta e abre artigo em pdf/ lê/ volta ao word/ escreve/ formata/ lê o texto integralmente/ fecha e sai.

Legenda: (...) (Escrita ou conversa não relevante para os resultados da pesquisa); lê (participante lê o parágrafo que está escrevendo); formata (aplica formatação ABNT solicitada pelo docente da disciplina); altera (modifica algo que já estava escrito, desde palavras até parágrafos); insere (acrescenta palavras ou frases a parágrafo já pronto).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto às emoções associadas à escrita, os vídeos 1 e 2 (quadro 30b) mostram emoções negativas de inquietação, porém, no vídeo 1 é possível observar que, ao iniciar o processo de produção textual, a participante mostra interesse em buscar material para leitura e escrita, chegando a dispender bastante atenção nessa tarefa.

Os vídeos mostram, também, que Hortência, desde o início do processo de produção textual, realizou revisões (vídeos 1, 2, quadro 30b), bem como notou-se a presença das categorias de planejamento, estrutura e revisão no primeiro vídeo.

4.3.12 As produções de Cravo (antes do processo de produção textual)

Quadro 31 – Construções de Cravo I

QUESTIONÁRIO 2 – CRAVO		
Emoções associadas à escrita		
Q.	E. em O.	Descrição das emoções
2 A	I. Negativa II. Negativo III. Negativo	I. Impotência (por mais que eu estude sempre sinto a sensação de incompletude, de que o melhor não foi dado) II. Insegurança (me esquivo ao máximo de escrever, pois é uma tarefa muito árdua)

	IV. Negativo	para mim) III. Tristeza (costumo chorar sempre nesses períodos de escrita) IV. Insegurança (faço constantes comparações entre colegas e me enxergo como incapaz)			
2 B	I. Negativo II. Negativo III. Negativo	I. Estresse (rotina estressante) II. Frustração (frustração em momentos críticos) III. Tristeza (derivada de fatores negativos)			
7 B	I. Positivo	I. Dedicção (eu treino em escalas simples às mais complexas)			
Continua					
Conclusão					
Conceitualização/conhecimento da escrita					
	1 A	2 A	2 B	4 B	7B
	Nível I: consigo ler com clareza e escrever as ideias à medida que discorro sobre os temas propostos Dificuldade no nível II: organizar Nível III: expressar coerentemente	Não	Não	Nível I: escrever de forma profunda, interligando os conceitos de forma coerente	Nível I: descrever imagens no computador (estratégias usadas) para treinar habilidades na escrita acadêmica
Regulação do próprio processo da escrita					
	1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
	3. ESTRUTURA: consigo ler com clareza e escrever as ideias à medida que discorro sobre os temas propostos 4. Dificuldade na CONTROLE: tenho muita dificuldade em organizar e expressar coerentemente o que me é demandado por não achar que está bom o suficiente na hora da avaliação (...) o estresse contribui para minha estagnação enquanto produção acadêmica	Dificuldades no 4. CONTROLE: me esquivo ao máximo para escrever, é uma tarefa muito árdua para mim	Dificuldade em todos os pontos do processo	Ajuda em 2. REVISÃO: ligando os conceitos de forma coerente 1. PLANEJAMENTO: sendo objetivo e sem perder tempo 4. CONTROLE: Dificuldades em gerir processos cognitivos	1. PLANEJAMENTO: treino em (...) descrição científica dos fatos

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Cravo relata que em seu processo de escrita acadêmica ele apresenta emoções negativas (questão 2B, quadro 31) – “o estresse contribui para minha estagnação enquanto produção acadêmica” (Cravo) –, bem como, quando traz as possíveis situações problemáticas com que um estudante se confronta diante da escrita, mais emoções negativas são relatadas (questão 2A, quadro 31). O processo da escrita acadêmica foi traduzido por ele como “uma tarefa árdua e costumo sempre chorar nestes períodos. Faço constantes comparações entre colegas e me enxergo como incapaz” (Cravo).

Tais emoções refletem insegurança, incapacidade, medo e estresse diante da escrita acadêmica. Para o estudante, a grande quantidade de tarefas exigidas, a carga horária intensa e estressante e o fraco vínculo com colegas podem ser fatores que colaboram para tais emoções surgirem. Para Cravo, há desinteresse no processo textual em companhia da rotina estressante e da frustração em momentos críticos de escrita (questão 2B, quadro 31). A ajuda na escrita acadêmica estaria ligada a “escrever de forma mais profunda, interligando os conceitos de forma coerente, sem perder tempo, sendo objetivo e claro” (Cravo)

No que diz respeito às suas construções das questões fechadas no questionário (quadros 19 e 19a), Cravo considera a escrita sempre muito excessiva e se sente sempre muito esgotado. Escrever textos acadêmicos é constantemente muito estressante e poucas vezes ele se preocupa com suas produções textuais em seu tempo livre, pois para o estudante, algumas vezes, é difícil encontrar sentido em suas produções, mesmo assim se sente muito motivado a argumentar em seus textos.

Sempre tem medo de não ser capaz de levar seus textos adiante e se encontra bastante estressado pela carga de tarefa, data de entrega e a complexidade da produção textual acadêmica, sentindo-se assim algumas vezes ultimamente.

Às vezes, Cravo se preocupa se está em dia com sua escrita. Para Cravo, a escrita acadêmica sempre cria isolamento e anonimato entre os universitários, e algumas vezes estimula seu desenvolvimento pessoal. Os professores sempre estão atentos e oferecem ajuda se necessário. Mas, frequentemente, as relações entre os estudantes são muito competitivas e escrever textos acadêmicos favorece muito uma atitude fria e impessoal.

Cravo, às vezes, preocupa-se com sua carreira profissional e acredita que a escrita auxilia muito na preparação adequada nessa carreira. Para o participante, o ritmo da universidade é sempre muito acelerado, mas ele recebe muitos *feedbacks* construtivos sobre seus conhecimentos e habilidades na escrita e os considera muito útil, já que se preocupa frequentemente se o leitor irá entender seu texto.

Algumas vezes, Cravo posterga a atividade de escrever, e, às vezes, considera a escrita uma atividade criativa. Acredita ser sempre muito difícil escrever pois ele é muito autocrítico e suas experiências prévias com a escrita são sempre majoritariamente negativas.

Cravo produz um número médio de textos finalizados e frequentemente precisa de prazos para escrever. Ele se sente muito paralisado se tem que produzir textos e considera a ajuda de um grupo ou de outra pessoa, quando se escreve, bastante importante. Acredita que escrever numa situação suficientemente tranquila é considerado relevante.

Considera que sempre é muito difícil entregar seus textos, pois nunca parecem acabados e, às vezes, começa a escrever somente se for absolutamente necessário, considerando-se assim um escritor pouco produtivo e regular. Revisa muito seus textos, indefinidamente, mas escreve pouco sempre que pode. Ele acredita que reescrever o texto várias vezes nunca é normal, mas a escrita sempre envolve a geração de novas ideias e formas de expressão, desenvolvendo sempre o pensamento.

Cravo apresenta clareza quanto ao nível de estratégias para elaborar o texto, sente alguma dificuldade quanto à organização do conteúdo com base nos objetivos comunicativos da sua escrita (questão 1A, quadro 31). Para Cravo, as estratégias para elaborar o texto, como os detalhes e as unidades de informação são importantes para o processo da escrita, bem como os objetivos do texto a ser produzido (questão 4B, quadro 31).

O estudante considera ser importante conhecer o planejamento da escrita, regular os comentários referentes a criar um plano geral (questões 1A/7B, quadro 31). Para o participante, um bom processo da produção textual deve envolver as categorias de revisão e estrutura, onde seria importante ajustar o conteúdo do texto à demanda discursiva da qual ele trata. Porém ele ainda não consegue regulação de seu próprio processo da escrita. A gestão emocional e cognitiva de Cravo, para ele, é uma situação-problema (questões 1A/4B/7B, quadro 31).

4.3.12.1 Durante o processo de produção textual

Quadro 31a – Construções de Cravo II

DIÁRIOS	
Emoções associadas à escrita	
CRAVO 1	CRAVO 2
QUESTÃO C Negativo. Insatisfeito (me faltou rumo para conduzir a escrita)	QUESTÃO C Negativo (escrever academicamente é muito cansativo) Negativo. Decepção (costumo demorar muito além de procrastinar)
QUESTÃO D Negativo. Confusão (não saber como conduzir as ideias e organizá-las)	QUESTÃO D Positivo. Entusiasmo (a dificuldade foi manter o ritmo)
QUESTÃO F Negativo. Insegurança (extremamente inseguro) Negativo. Desespero (extremamente inseguro e com medo de não ficar bom e tirar notas baixas)	QUESTÃO F Negativo (porque escrevi tarde da noite) Positivo. Calma interior (paz, porque esse dia eu tinha saído da minha terapia) Positivo. Entusiasmo (motivação devido a questões da clínica que reverberaram na escrita acadêmica)
QUESTÃO G Negativo. Estresse (como não escrevi nada, me estressei) Negativo. Insegurança (é horrível se sentir inseguro)	QUESTÃO G Positivo. Prazer (prazer ao me sentir produtivo e importante para a comunidade acadêmica)
QUESTÃO H	QUESTÃO H

Negativo. Insegurança/desamparo (frustração)		Negativo. Insatisfação (pois o cansaço (...) me desconcentraram muito)	
CRAVO 3		CRAVO 4	
QUESTÃO C Negativo. Insatisfeito (o barulho e o estresse não me fizeram produzir material suficiente) Negativo. Estresse		QUESTÃO C Negativo. Insatisfeito (pois não escrevi nada hoje) Positivo. Satisfeito (pelo fato de estar academicamente ativo)	
QUESTÃO D Negativo. Decepção (não consegui desenvolver o texto, o que deixou muito frustrado)		QUESTÃO D Negativo. Desapontamento (não escrevi, apenas copiei e coleí tópicos importantes como forma de memorizar o conteúdo proposto)	
Continua			
Continuação			
QUESTÃO F Negativo. Decepção (frustração, por ter dado um branco) Negativo. Tristeza (por pensar em coisas aleatórias) Negativo. Estresse (devido aos estudos extras)		QUESTÃO F Positivo. Tranquilidade/ Satisfação (por estar cumprindo o que havia prometido a mim mesmo) Negativo. Triste (por que havia brigado)	
QUESTÃO G Negativo. Insatisfação (por não ter conduzido do jeito que queria)		QUESTÃO G Positivo. Entusiasmo (mais motivado no final)	
QUESTÃO H Negativo. Desespero (por não saber se estava fazendo o certo)		QUESTÃO H Negativo. Ansiedade (angústia, por não saber se estou fazendo o caminho certo)	
CRAVO 7		CRAVO 8	
QUESTÃO C Positivo. Dedicção (poder me concentrar melhor, meu desempenho rendeu suficiente)		QUESTÃO C Positivo. Realização (supersatisfeito, enfim terminei e disse tudo que tinha pra ser dito)	
QUESTÃO D Negativo. Desapontamento (na escrita anterior precisei reorganizar a estrutura do meu texto para se encaixar nas minhas ideias novas)		QUESTÃO D Negativo. Desapontamento (o fato de não me achar capaz de começar a escrever) Positivo. Tranquilidade	
QUESTÃO F Positivo. Alegria (me senti útil ao mundo)		QUESTÃO F Positivo. Felicidade (estava num ambiente calmo e bastante tranquilo (...) durante a escrita perceber que estava dando certo)	
QUESTÃO G Positivo. Calma interior (pois precisava terminar isso o quanto antes)		QUESTÃO G Positivo. Calma interior/felicidade (enfim acabei o que queria)	
QUESTÃO H Positivo. Segurança (me senti mais resiliente (...) e mais capaz de superar meus impasses de escrever)		QUESTÃO H	
Conceitualização/conhecimento da escrita			
CRAVO 1			
QUESTÃO B Nível I: artigos salvos no computador	QUESTÃO D Dificuldade no nível I: não saber como conduzir as ideias e organizá-las	QUESTÃO E Não	
CRAVO 2			
QUESTÃO B Nível I: blog de psicologia comportamental	QUESTÃO D Nível III: dificuldade em manter o ritmo	QUESTÃO E Nível I: 1. Pesquisei (...) 2. Li a pesquisa à escrita do rascunho 3. Transcrevi (...) o que havia escrito de esboço	
CRAVO 3			
QUESTÃO B	QUESTÃO D	QUESTÃO E	

Nível I: livros e rascunhos salvos	Nível I: embora tivesse o rascunho, não consegui desenrolar o texto	Nível I: 1. Consulta os rascunhos 2. Escrita do texto	
CRAVO 4			
QUESTÃO B Nível I: artigos	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Nível I: escrevi pequenos tópicos sobre uma pequena revisão; li os artigos, copiei e coleí frases referências.	
CRAVO 5			
QUESTÃO B Não	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Nível I: estou escrevendo de forma não estruturada	
Continua			
Continuação			
CRAVO 6			
QUESTÃO B Nível I: Caderno (...) artigos <i>online</i>	QUESTÃO D Nível I: consegui mapear os pontos para o ensaio final	QUESTÃO E Nível I: escrever e traçar os planos Nível II: leitura de artigo e análise dos pontos importantes	
CRAVO 7			
QUESTÃO B Nível I: artigos e documentos salvos	QUESTÃO D Dificuldade no nível I: precisei reorganizar a estrutura do meu texto para se encaixar nas minhas ideias novas	QUESTÃO E Nível I: reorganizar as ideias; pesquisar arquivos Nível II: articular novos conhecimentos com os anteriores	
CRAVO 8			
QUESTÃO B Nível I: artigos científicos e materiais consultados	QUESTÃO D Dificuldade no nível III: não me achar capaz de começar a escrever	QUESTÃO E Nível II: organizar o mapa do que fazer; escrever e consultar o material seguindo o mapa; Nível III: articular com o que já havia escrito antes	
Regulação do próprio processo da escrita			
CRAVO 1			
QUESTÃO A 1 hora	QUESTÃO B Leitura de artigos	QUESTÃO D Planejamento: não saber como conduzir ideias e organizá-las	QUESTÃO E Planejamento: organizei as informações
QUESTÃO F Dificuldade na gestão do processo emocional: inseguro, desesperado e medo		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: frustrado e inseguro	
CRAVO 2			
QUESTÃO A 1 :20	QUESTÃO B Leitura de blog	QUESTÃO D Controle: dificuldade em manter o ritmo	QUESTÃO E Planejamento: pesquisa, leitura e escrita
QUESTÃO F Dificuldade na gestão do processo emocional: paz e motivação		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: insatisfação	
CRAVO 3			
QUESTÃO A 50 min	QUESTÃO B Leitura e livros e rascunhos	QUESTÃO D Estrutura: não consegui desenvolver o texto Controle: o que me deixou muito frustrado	QUESTÃO E Planejamento: consulta e escrita
QUESTÃO F Dificuldade na gestão do processo emocional: frustração, tristeza e estresse		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: desespero por não saber se estava fazendo certo	
CRAVO 4			
QUESTÃO A Não colocou	QUESTÃO B Leitura de artigos	QUESTÃO D Dificuldade na estrutura:	QUESTÃO E Controle: gestão do processo

		não escrevi, apenas copiei e coleí a fim de memorizar o conteúdo	emocional: pus uma música para me acalmar Planejamento: escrevi pequenos tópicos, li copiei e coleí frases de referência
QUESTÃO F Dificuldade na gestão do processo emocional: alívio e satisfação por estar cumprindo o que havia prometido		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: angústia por não saber se estou no caminho certo	
Continua			
Conclusão			
CRAVO 5			
QUESTÃO A 30 min	QUESTÃO B Nenhum	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Estrutura: continuei a escrita – estou escrevendo de forma não estruturada pois é mais fácil para mim e até estratégico
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: raiva e alegria porque estou escrevendo		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: angústia, porque preciso organizá-lo (o texto) de forma coerente	
CRAVO 6			
QUESTÃO A 30 min	QUESTÃO B Caderno, artigos	QUESTÃO D Planejamento: consegui mapear os pontos para o ensaio final	QUESTÃO E Planejamento: escrever e traçar planos Estrutura: leitura e análise dos pontos importantes Revisão: reescrita do ensaio
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: estresse, por não saber como organizar os dados e informações obtidas; satisfação por estar concluindo de forma tranquila e clara, neste momento eu sei o que fazer		QUESTÃO H Controle: gestão do processo emocional: alegria, pois estou conseguindo mudar minha percepção própria do que agora sou capaz de escrever, analisar textos acadêmicos com agilidade e clareza	
CRAVO 7			
QUESTÃO A 1h	QUESTÃO B Artigos e documentos salvos no computador	QUESTÃO D Estrutura: alterou o conteúdo: na escrita anterior precisei reorganizar a estrutura do meu texto para se encaixar nas minhas ideias novas	QUESTÃO E Planejamento: reorganizar as ideias, pesquisar Estrutura: articular com os conhecimentos anteriores
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: satisfação razoável, me senti útil		QUESTÃO H Controle: Gestão do processo emocional: resiliente frente ao que acontece e capaz de superar meus impasses de escrever	
CRAVO 8			
QUESTÃO A 1:40	QUESTÃO B Artigos materiais consultados antes no computador	QUESTÃO D Dificuldade no controle do processo emocional: não me achar capaz de começar a escrever, mas foi tranquilo	QUESTÃO E Planejamento: organizar o mapa do que fazer Controle: escrever e consultar material seguindo pontos do mapa Revisão: articular o que já havia escrito antes
QUESTÃO F Controle: na gestão do processo emocional: felicidade (...) durante a escrita perceber que estava dando certo		QUESTÃO H Controle: gestão do processo emocional: confiante, pois durante muito tempo acreditei que não era capaz de escrever com clareza e riqueza de assunto acadêmico	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No diário 1, o participante relata que suas emoções referentes ao processo da escrita foram todas negativas, de confusão, insegurança, desespero e estresse. Em destaque, por se tratar do início da escrita e o desenvolvimento de estratégias para elaborar a escrita. Emoções semelhantes foram sentidas no diário 2, porém a emoção de prazer por estar escrevendo e se sentindo parte da comunidade acadêmica, foi destacada pelo estudante.

A carga de tarefas extras foi lembrada pelo participante como estressante, o medo de não terminar e a insatisfação por não ter focado apenas no processo da escrita e está se preocupando com as outras atividades da universidade (diário 3, quadro 31a). E, por fim, desespero “por não saber se estou fazendo o certo na escrita” (Cravo).

Nos diários 5 e 6, Cravo relata que se sente mais tranquilo e confiante diante da elaboração de um plano de ações para seguir durante o processo da escrita acadêmica. Porém, a ansiedade se mostrou presente frente à complexidade e data de entrega da atividade e o volume de outras atividades universitárias. Mas, ao final, o estudante se disse alegre: “estou conseguindo mudar minha percepção própria de que agora sou capaz de escrever” (Cravo).

Nos últimos diários de Cravo, as emoções positivas dominam seus relatos, como dedicação, alegria, realização, segurança, felicidade e paz interior. E todas elas ligadas ao discorrer do processo da escrita que está acontecendo de modo consciente, ou seja, ele estava alcançando os objetivos da sua escrita de modo regulado, e consciente do processo que estava fazendo.

O estudante passou um bom período tentando desenvolver estratégias para elaborar o texto; somente nos últimos diários (diários 6, 7 e 8, quadro 31a) é que ele conseguiu elaborar um plano para seguir: “Consegui mapear os pontos para o ensaio” (diário 6, Cravo). Após atingir o nível I, o participante conseguiu elaborar estratégias para organizar o texto, e assim o fez durante todos os outros diários. Ao final do último diário, Cravo conseguiu desenvolver seu processo de produção textual pensando em quais decisões iria tomar para que o objetivo discursivo do texto atinja o leitor, elaborando estratégias cognitivas e metacognitivas.

Cravo chegou até a categoria Controle, atuando conscientemente na regulação do processo da escrita, objetivando produzir um texto que pudesse responder às exigências da situação comunicativa, diante da solicitação da docente. A gestão emocional do participante pôde ser acompanhada por emoções negativas e positivas sobressaltando os diários, chegando ao final dos diários de um modo emocionalmente

positivo em que disse sentir “felicidade... durante a escrita em perceber que está dando certo” (diário 8, Cravo).

Quadro 31b – Construções de Cravo III

VÍDEOS DO <i>SOFTWARE</i> – CRAVO (3)	
Emoções associadas à escrita	
VÍDEO 1	<p>Negativo. Inquietação (impaciência na busca no google)</p> <p>Positivo. Entusiasmo (comenta que “hj foi que tive coragem de fazer isto aqui! Porque fui para a terapia. Resolvi me motivar!”)</p> <p>Positivo. Entusiasmo (suspiro/ agitação/ se move bastante na cadeira)</p> <p>Negativo. Inquietação (suspira/ agitado na cadeira/ suspira)</p> <p>Negativo. Insegurança (fica nervoso porque escreve errado/ xinga)</p> <p>Negativo. Desespero (conexão de internet interrompida/ xinga/ boceja/ move a caneta na mão/ escreve no papel)</p> <p>Positivo. Interesse (baixa a cabeça/ lê/ se concentra/ lê em voz alta/ olhar para o alto (como se tivesse pensando)/ retorna ao papel)</p> <p>Negativo. Inquietação (agitado/ move a caneta na mão/ gira o pescoço/ suspira/ mão no queixo/ boceja)</p> <p>Negativo. Ansioso (rói unhas/ caneta na mão/ boceja/ move o pescoço/ mão no queixo/ move a caneta na mão/ suspira/ faz ironia com a leitura/ boceja/ rói unha)</p> <p>Negativo (olhos baixos e mão no queixo/ suspira/ recosta a cabeça na mão)</p> <p>Negativo. Ansiedade (move a caneta na mão enquanto lê/ sorri irônico/ suspira/ move a caneta na mão enquanto lê alto)</p> <p>Negativo. Inquietação (mexe na cabeça inquieto/ suspira/ mexe numa corrente no pescoço/ mexe no cabelo enquanto lê)</p> <p>Negativo (boceja/ mão no queixo enquanto lê/ boceja/ cochila/ mexe no celular)</p>
VÍDEO 2	<p>Positivo. Entusiasmo/felicidade (canta alto enquanto lê/ mexe no cabelo enquanto lê na tela/ vai ao youtube e coloca uma música/ dança/ canta/ aumenta o volume da música/ sorri/ move o corpo e a cabeça)</p> <p>Positivo. Interesse (baixa o volume do som/ lê alto o texto/ troca de música no youtube)</p> <p>Negativo. Ansiedade (mexe nos fones de ouvido/ boceja/ rói unha/ mexe nos cabelos enquanto lê em silêncio)</p> <p>Positivo. Interesse (volta ao youtube e desliga o som/se concentra na leitura em voz alto do texto)</p> <p>Positivo. Dedicção (interage com o texto/ discutindo em voz alta/ parece engajado com a leitura/ lê e discute interpretando)</p> <p>Positivo. Interesse (questiona o que está lendo/ se motiva: “então vamos lá!” / faz questionamentos a si mesmo sobre suas posições no texto)</p> <p>Negativo (boceja/ coça os olhos/ mexe no celular/ se movimenta na cadeira)</p> <p>Positivo. Realização (parece engajado e motivado, sorrindo durante a leitura em voz alta do seu próprio texto/ seleciona parágrafos/ salva e fecha word)</p>
VÍDEO 3	<p>Negativo. Decepção (iniciou a escrita num papel, questionando que teve um problema com o word/ boceja/ cochila/ lê a escrita em voz alta/ diz que vai passar a limpo e fecha word)</p>
Regulação do próprio processo da escrita	
VÍDEO 1	<p>Planejamento: busca artigo no google/ anota informações no papel sobre o que buscar/ lê pdf/ anota no papel/ busca mais artigos no google/ volta ao pdf aberto/ lê/ abre word/ escreve</p> <p>Revisão: lê o que escreveu/ formata/ escreve/ lê/ fecha pdf/ abre novamente/ salva word e sai</p>
VÍDEO 2	<p>Revisão: abre pdf/ abre word/ lê pdf/ escreve no word/ seleciona parágrafo word/ formata/ escreve/ formata/ volta ao pdf/ copia parágrafo do pdf e cola no word/ formata/ lê/ escreve (faz isso 3 vezes)</p> <p>Controle: leitura em voz alta da sua escrita/ confirmações em voz alta sobre sua escrita está ok ou não/ questionamento sobre o que está lendo em pdf/ interpretações sobre a sua leitura em voz alta, quanto à importância para a sua produção/ seleciona parágrafo em pdf e copia no word/ busca no google de artigos/ abre pdf e lê em voz alta/ recusa o pdf em voz alta/ abre outro pdf e lê em voz alta/ faz questionamentos sobre sua posição frente à leitura/ seleciona parágrafos do pdf e cola no word</p> <p>Revisão: formata parágrafos no word/ lê/ formata/ escreve/ lê/ formata e fecha</p>

VÍDEO 3	Planejamento: faz escrita no papel (pois explica que teve problemas no word) do que irá realizar no word/ lê em voz alta o plano/ escreve e fecha
---------	---

Legenda: (...) (escrita ou conversa não relevante para os resultados da pesquisa); Lê (participante lê o parágrafo que está escrevendo); formata (aplica formatação ABNT solicitada pelo docente da disciplina); altera (modifica algo que já estava escrito, desde palavras até parágrafos); insere (acrescenta palavras ou frases a parágrafo já pronto).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os vídeos gravados do processo de produção de Cravo mostram emoções negativas em quase todo o vídeo 1, o que foi inversamente proporcional no vídeo 2, com o aparecimento de mais emoções positivas. No vídeo 2 (quadro 31b), o estudante se mostra bastante interessado na escrita acadêmica e sorri bastante com entusiasmo diante do processo de produção textual, chegando a ler muito em voz alta e busca dialogar com o texto, também em voz alta.

Emoções como decepção, nervosismo, ansiedade (por roer as unhas), foram visíveis em todos os vídeos. Podendo visualizar a maior presença destas emoções negativas no decorrer do processo.

Em vídeo 2, observa-se a evolução das categorias do conhecimento e regulação do próprio processo da escrita, quando o participante passa a tentar se regular e se controlar em voz alta, conversando com o texto e buscando responder ao discurso que estava travando diante do seu próprio processo da escrita.

Em todos os vídeos foi notada a presença da categoria revisão, onde o estudante buscava revisar constantemente, desde revisões ortográficas, lexicais (vídeo 1, quadro 31b) até revisões de parágrafos inteiros (vídeo 2), sendo esta a categoria mais presente na regulação do seu próprio processo de escrita.

4.3.13 As produções de Tulipa (antes do processo de produção textual)

Quadro 32 – Construções de Tulipa I

QUESTIONÁRIO 9 – TULIPA				
Emoções associadas à escrita				
Q.	E. em O.	Descrição das emoções		
2 A	I. Negativo	I. Incerteza (dificuldade para citar autores, encontrar boa literatura, encontrar um tema relevante)		
2 B	I. Negativo	I. Insegurança (faltam aulas sobre escrita científica)		
7 B	I. Negativo	I. Solidão (falta acompanhamento e revisões pelo professor)		
Conceitualização/ conhecimento da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7B
Nível I: quantidade de assuntos, às vezes, desnecessários	Nível I: citar autores/ encontrar boa literatura/ encontrar um tema relevante	Nível I: falta aulas sobre escrita científica	Não	Nível I: acompanhamento e revisões pelo professor
Regulação do próprio processo da escrita				
1 A	2 A	2 B	4 B	7 B
4. CONTROLE:	1. PLANEJAMENTO:	1. PLANEJAMENTO:	1. PLANEJAMENTO:	2. REVISÃO:

tem sido muito cansativo para mim	dificuldade em encontrar um tema relevante, boa literatura 3. ESTRUTURA: dificuldade em citar autores	falta de aulas sobre a escrita científica	monitoria	acompanhamento e revisões pelo professor
-----------------------------------	---	---	-----------	--

Legenda: Q. (questões); E. em O. (emoções em ordem de aparecimento).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O participante inicia seus relatos trazendo emoções negativas referentes ao processo acadêmico, descrevendo como “muito cansativo, principalmente em relação a quantidade de aulas e assuntos” (Tulipa). Quanto à escrita acadêmica, disse se sentir confuso, sozinho, incerto e cansado, considerando a falta de aulas sobre escrita acadêmica e ausência da certeza sobre o que está escrevendo, e considera que a escrita acadêmica desperta emoções de solidão (questões 1A/ 2A/ 2B/ 7B, quadro 32).

Para Tulipa, a construção de suas respostas fechadas no questionário (quadros 19 e 19a) apresenta a escrita acadêmica como muito excessiva, deixando-o sempre muito esgotado. Escrever textos acadêmicos é muito estressante e ele pouco se preocupa com suas produções textuais em seu tempo livre, pois é sempre muito difícil encontrar sentido em suas produções, mas ele se sente muito motivado em argumentar nas mesmas.

Sempre tem medo de não ser capaz de levar adiante suas produções textuais acadêmicas. Muito frequentemente ele se sente estressado pela carga de tarefa, data de entrega e a complexidade da escrita acadêmica, e tem se sentido muito estressado ultimamente.

Às vezes se preocupa se não está em dia com a escrita e considera que, algumas vezes, a escrita acadêmica cria isolamento e anonimato entre os universitários, entretanto estimula bastante seu desenvolvimento pessoal. Os professores dificilmente estão atentos e oferecem ajuda. Considera que as relações entre os estudantes são pouco competitivas e a escrita de textos acadêmicos favorece um pouco a atitude fria e impessoal.

Ele se preocupa bastante com a carreira profissional e considera que a escrita acadêmica auxilia bastante na preparação desta carreira. Para Tulipa, o ritmo da universidade é bastante acelerado e ele recebe pouco *feedback* construtivo quanto aos seus conhecimentos e habilidades na escrita. Porém, considera ser sempre útil receber comentários de outras pessoas sobre o texto que escreve, pois muito frequentemente ele se preocupa se o leitor irá entender seu texto.

Sempre posterga a tarefa de escrever, pois acredita que a escrita é uma atividade pouco criativa, sendo difícil escrever, já que é sempre crítico e a maioria das suas experiências sobre a escrita são majoritariamente negativas. Ele produz poucos textos finalizados e, sem prazos, com certeza, não escreveria nada.

Tulipa, frequentemente, sente-se paralisado se tem que produzir textos. Considera ser muito importante ter ajuda de um grupo ou de um colega quando se escreve, mas ele só consegue escrever em situação completamente tranquila.

Às vezes é difícil entregar os textos, pois nunca parecem acabados, e sempre começa a escrever se for absolutamente necessário. Considera-se, algumas vezes, um escritor regular e produtivo, porém, nunca poderia revisar seus textos indefinidamente, nem escreve sempre que pode e considera que reescrever os textos distintas vezes nunca é normal. Acredita que a escrita envolve pouco a geração de novas ideias e formas de expressão, porém ela sempre desenvolve o pensamento.

O estudante apresenta relatos quanto à importância de elaborar o texto, encontrar referências e desenvolver ideias (questão 2A, quadro 32). Para ele, um bom guia de produção textual deve envolver o acompanhamento dos docentes (questão 7B, quadro 32). Disse sentir falta de uma disciplina orientada à escrita acadêmica na universidade. Suas dificuldades estão no nível I, em buscar informações relevantes à escrita (questão 2A, quadro 32).

O estudante considera que a regulação do seu próprio processo da escrita se encontra na categoria planejamento, visto discutir que ainda nessa categoria ele apresenta dificuldades (questão 2A, quadro 32). Para Tulipa, um bom processo de produção textual deve envolver a categoria 1 e 2, com revisões feitas não por ele, mas por outras pessoas, como os professores (questões 2A/7B, quadro 32).

4.3.13.1 Durante o processo de produção textual

Quadro 32a – Construções de Tulipa II

DIÁRIOS	
Emoções associadas à escrita	
TULIPA 1	TULIPA 2
QUESTÃO C Positivo. Motivação (hoje escrevi muito)	QUESTÃO C Positivo. Motivação (consegui jogar as ideias)
QUESTÃO D Negativo. Confusão (as ideias não se organizavam)	QUESTÃO D Positivo. Segurança (já estava iniciado o texto)
QUESTÃO F Negativo (dormi mal à noite) Negativo. Triste (estava com dor de cabeça) Negativo. Decepção (não achei formas de juntar as ideias) Positivo. Alegre (achei um material mais recente que me deu uma luz nas ideias)	QUESTÃO F Negativo. Decepção (porque acabei me enrolando com as ideias) Positivo. Calma interior/ felicidade
QUESTÃO G	QUESTÃO G

Negativo. Insegurança (não consegui ainda ajustar as ideias)		Positivo. Calma interior/ felicidade	
QUESTÃO H Positivo. Feliz/segurança (feliz, o texto está em um bom processo de construção) Negativo (cansado)		QUESTÃO H Negativo. Decepção (não fiz tão bem quanto deveria)	
Continua			
Conclusão			
Conceitualização/conhecimento da escrita			
TULIPA 1			
QUESTÃO B Nível I: artigos e um livro	QUESTÃO D Dificuldade no nível I: as ideias não se organizavam	QUESTÃO E Nível II: primeiro joguei as citações, as referências e depois comecei a escrita. Antes de tudo escrevi os objetivos	
TULIPA 2			
QUESTÃO B Nível I: artigos, livro e citações	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Nível I: primeiro li o que estava escrito, depois computei as ideias e as referências	
Regulação do próprio processo da escrita			
TULIPA 1			
QUESTÃO A 1:30	QUESTÃO B Artigos e um livro	QUESTÃO D Dificuldade em planejamento: ideias não se organizavam	QUESTÃO E Dificuldade no planejamento: primeiro joguei as citações e referências e depois comecei a escrita. Antes de tudo escrevi os objetivos
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: cansado, triste e frustrado, não achei forma de juntar as ideias		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: feliz, esperançosa e cansada, acho que ele (o texto) está em um bom processo de construção	
TULIPA 2			
QUESTÃO A 4 h	QUESTÃO B Artigos	QUESTÃO D Não	QUESTÃO E Planejamento: primeiro li, depois completei as ideias e referências
QUESTÃO F Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: frustração, felicidade e alívio. Porque acabei me envolvendo com as ideias		QUESTÃO H Controle: dificuldade na gestão do processo emocional: senti que não fiz tão bem quanto devia fazer	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Inicialmente, Tulipa apresenta confusão, frustração, ansiedade por não estar encontrando material escrito de referência que considera adequado para desenvolver sua escrita, bem como dificuldade em elaborar ideias (diário 1, quadro 32a). Ainda no diário seguinte, o participante relata se sentir cansado, decepcionado, ansioso, frustrado por “não ter conseguido desenvolver as ideias” e “não ter escrito como gostaria de escrever” (Tulipa), mas ao mesmo tempo fala em realização e felicidade por ter finalizado seu texto.

O estudante relata em seus diários (diários 1 e 2, quadro 32a) que apresentou dificuldades em dar início à escrita, no começo com relação à organização das ideias, e portanto no nível I. Os passos seguidos, no momento da escrita, revelam que Tulipa conhece algo do nível I, porém sem controlar e regular.

O estudante apresenta-se na categoria 1, quanto à regulação do próprio processo da escrita, onde relata ter criado e seguido um plano, porém com dificuldades na organização e controle das ideias.

Quadro 32b – Construções de Tulipa III

VÍDEOS DO <i>SOFTWARE</i> - TULIPA (2)	
Emoções associadas à escrita	
VÍDEO 1	Negativo. Ansiedade (lê/ come/ lê/ come/ agitação na cadeira/ come/ rói unha/ move bastante as mãos/ apaga e escreve várias vezes) Negativo. Autodúvida (sobrancelhas arqueadas/ olhos bem abertos/ mãos no queixo) Negativo. Ansiedade (inquietação na cadeira/ levanta/ senta/ come/ se movimentava/ rói unha/ traz comida para a mesa/ come/ lê/ fecha e abre a tela várias vezes/ mão na cabeça/ bebe um copo de cerveja/ passa as mãos na cabeça/ mexe no celular/ come) Negativo. Incerteza (expressão facial de dúvidas – sobrancelhas e olhos arqueados/ mexe no celular/ bastante agitado) Negativo. Ansiedade (mexe bastante no celular/ agitado na cadeira/ come e mexe no celular/ bebe um copo de cerveja) Negativo (suspira/ ombros baixos/ olhos quase fechados/ olha o celular/ agitado na cadeira/ mãos no queixo/ se espreguiça/ copia um pedaço do texto/ salva e fecha)
VÍDEO 2	Negativo (ombros baixos/ recostando na parede/olhos quase fechados/ boceja/ espreguiça / mãos no queixo/ boceja/ se move na cadeira/ boceja/ mãos no queixo e corpo sobre a mesa)
Regulação do próprio processo da escrita	
VÍDEO 1	Revisão: abre 7 pdfs/ lê/ abre word/ copia de pdfs e cola em word/ formata/ lê/ abre pdf/ copia de pdf e cola em word/ formata/ lê/ escreve/ formata/ escreve/ lê Planejamento: abre word/ escreve estrutura do que deve ter o ensaio/ lê/ escreve/ lê/ segue passos de leitura dos pdfs Revisão: lê word/ escreve/ formata/ escreve (realiza essa sequência por 4 vezes)/ salva e fecha
VÍDEO 2	Revisão: escreve e lê em pdf (por cerca de 50’)/ formata a escrita final/ lê/ formata/ lê/ salva e fecha

Legenda: (...) (Escrita ou conversa não relevante para os resultados da pesquisa); Lê (participante lê o parágrafo que está escrevendo); formata (aplica formatação ABNT solicitada pelo docente da disciplina); altera (modifica algo que já estava escrito, desde palavras até parágrafos); insere (acrescenta palavras ou frases a parágrafo já pronto).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Há, no vídeo 1, grande presença de emoções ligadas à fadiga, incerteza, ansiedade (roer as unhas) e inquietação. No vídeo 2 (quadro 32b), o estudante parece sentir-se mais cansado do que no vídeo anterior. Em ambos, o participante mostra realizar ações referentes à categoria de revisão, com revisões gramaticais e lexicais, sendo esta a categoria que mais

aparece nos dois vídeos. Em algum momento, Tulipa busca realizar um planejamento das suas ações da escrita, no vídeo 1, porém logo em seguida volta a realizar revisões.

4.4 EMOÇÕES ASSOCIADAS À ESCRITA TEXTUAL

Em relação ao primeiro objetivo de verificar quais emoções positivas/negativas se associam à produção textual argumentativa, tem-se que, na construção dos questionários, a maioria dos participantes consideram que a escrita, algumas vezes, é frequentemente excessiva na academia; escrever textos acadêmicos é bastante estressante; eles se preocupam, muito frequentemente, com suas produções em seu tempo livre e apenas ocasionalmente é difícil encontrar sentido em suas produções textuais acadêmicas.

Apresentam medo, algumas vezes e muito frequentemente, de não ser capaz de levar adiante suas produções textuais acadêmicas; na maioria das vezes, estão estressados pela carga da tarefa solicitada, data de entrega e a complexidade da escrita acadêmica; frequentemente se preocupam se não estão em dia com a escrita e algumas vezes acreditam que a escrita acadêmica cria isolamento e anonimato entre os universitários; acreditam pouco que a escrita acadêmica estimula o seu desenvolvimento pessoal, e somente ocasionalmente escrever favorece uma atitude fria e impessoal.

No que tange aos diários e às imagens, para a maior parte dos estudantes, as emoções de insegurança, insatisfação, confusão, medo, estresse, ansiedade apresentam maior prevalência no momento da escrita acadêmica. Tais emoções são facilmente verificadas por eles quando conseguem associar, especialmente, à quantidade de tarefas, data de entrega e complexidade das produções textuais acadêmicas.

Com referência às emoções antes do processo de produção textual, foram configuradas relações com a escrita e emoções majoritariamente negativas. Tal situação continuou a existir durante o processo da escrita, com o registro feito pelos estudantes nos diários e nos vídeos gravados.

Porém, houve alterações diante das emoções positivas e as suas relações com a escrita acadêmica. Inicialmente, os universitários relataram poucas emoções positivas e sempre relacionadas à finalização da escrita. Já no decorrer do processo de produção, os estudantes relataram emoções de segurança, tranquilidade e alegria por que estavam conseguindo criar um planejamento para elaborar a escrita e seguir o plano traçado por eles; deste modo, sentiam-se confiantes de que iriam conseguir produzir seus textos.

A escrita de textos acadêmicos argumentativos é considerada, em sua maioria, como uma atividade motivadora. Os universitários se sentem motivados a argumentar, mesmo com as emoções supramencionadas nos questionários.

4.5 REGULAÇÃO EMOCIONAL ASSOCIADA À ESCRITA TEXTUAL

No que tange ao segundo objetivo, que é analisar como os estudantes, conscientes das suas emoções, em seu processo da escrita, regulam-nas associadas à produção do texto argumentativo. Notou-se, nas construções das respostas aos questionários, que os participantes consideram receber muito *feedback* construtivo sobre os seus conhecimentos e habilidades na escrita. Porém, postergam bastante a atividade de escrever, embora considerem que a escrita é uma atividade muito criativa, mesmo que, algumas vezes, a atividade de escrever seja considerada difícil, devido às suas próprias críticas.

Somente ocasionalmente, para a maioria dos participantes, suas experiências prévias são majoritariamente negativas, e consideram que escrevem de maneira regular, sem se preocupar com o estado de ânimo em que estão, embora, às vezes, acreditem que sem prazos não escreveriam nada e se sentem completamente paralisados se têm que produzir textos.

Consideram que muito frequentemente é importante ter ajuda de um grupo ou de um colega quando escrevem, mesmo que na maior parte da situação só consigam escrever quando a situação é tranquila, e, frequentemente, comecem a escrever apenas se for absolutamente necessário. A maioria dos estudantes se sente muito esgotada e estressada ultimamente.

Grande parte dos participantes, apenas ocasionalmente, acredita que as relações com os estudantes são muito competitivas. Eles, eventualmente, revisam seus textos indefinidamente, pois consideram pouco normal reescrever seus textos distintas vezes.

As respostas construídas nos questionários, quanto à regulação do próprio processo da escrita, estão mais relacionadas ao planejamento do texto, em que os estudantes acreditam que possuir um plano geral de texto, ter ideias sobre a escrita é suficiente para a boa escrita acadêmica. Grande parte dos universitários relata que é bem difícil regular o processo de composição da escrita, em especial, a atuação consciente e a gestão das emoções ao longo do processo.

No decorrer da produção textual, os relatos dos diários trouxeram, em grande parte, a dificuldade, na categoria controle, da regulação do próprio processo da escrita, confirmando a mesma situação emergida nas respostas construídas nos questionários, como por exemplo:

“Orgulhosa do meu texto, mas ainda tenho incerteza se eu deveria ter escrito o que escrevi” (Hortência).

Ainda no decorrer do processo de produção, as videogravações mostram a evidência de outra categoria, a revisão, diante da regulação do próprio processo de produção textual dos participantes. Os participantes mostraram mais frequência em suas ações diante de diferentes tipos de revisão, desde a modificação ou extinção de parágrafos até aquela que se refere aos aspectos gramaticais, lexicais e ortográficos dos textos.

Diante dos resultados apresentados pela maior parte dos estudantes, observa-se a relação entre a manutenção de emoções negativas diante do conhecimento ou dificuldades da categoria planejamento inicialmente na construção dos textos. E, no decorrer deste processo de produção textual, as emoções positivas ganham mais espaços nos relatos dos estudantes, à medida que tal categoria vai sendo regulada pelos participantes, passando então à categoria de revisão como foco de produção dos seus textos.

4.6 COMPOSIÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO

No que diz respeito ao objetivo terceiro de verificar se os estudantes são conscientes do processo cognitivo que implica a composição de um texto, as respostas construídas nos questionários apontam que os participantes acreditam que o ritmo da academia sempre é muito acelerado; somente ocasionalmente escrevem sempre que podem, mas se consideram escritores regulares produtivos.

Consideram ser muito útil receber comentários sobre o texto que eles escrevem; pois quando escrevem se preocupam bastante se o leitor entenderá seus textos. Somente ocasionalmente produzem um grande número de textos finalizados e consideram ser muito difícil entregar seus textos, pois nunca consideram acabados. A maior parte dos participantes considera que escrever muitas vezes envolve, frequentemente, a geração de novas ideias e formas de expressão e desenvolve bastante o pensamento.

Somente ocasionalmente os professores são atentos e oferecem ajuda necessária aos participantes, que se preocupam muito com a carreira profissional e acreditam que a escrita acadêmica auxilia na preparação adequada para suas profissões.

Deste modo, nota-se que em suas construções, antes do processo de produção textual, grande parte dos universitários se concentram, quanto à conceitualização/conhecimento da escrita, no nível de desenvolvimento de estratégias para elaborar o texto, inclusive, consideram ser mais difícil levantar ideias, detalhes e informações de um texto.

Tal situação se manteve durante o processo de produção textual, com as construções dos diários; deste modo, a conceitualização/conhecimento da escrita permaneceu no mesmo nível considerado, inicialmente, como de seu maior conhecimento e controle (nível I): “faço e refaço achando que não ficou boa a ideia” (Margarida, diário 2). Sendo que o que sobressaltou, na maioria dos diários, como dificuldade foi o desenvolvimento das estratégias quanto às características do tipo de texto e dos possíveis destinatários: “não consegui elaborar a estrutura da argumentação” (Lírio, diário 4).

5 DISCUSSÃO

A seguir serão apresentadas as discussões quanto aos resultados apresentados no capítulo anterior sobre os participantes e as associações entre emoções e escrita acadêmica de natureza argumentativa; como estes estudantes conscientes das suas emoções, durante o processo da escrita, regulam-nas associadas à produção do texto acadêmico argumentativo (ensaio argumentativo); e verificar quanto à consciência que os estudantes apresentam no que diz respeito ao processo cognitivo que implica a composição de um texto.

Há alguns anos, o processo da escrita deixou de ser compreendido como um passo a passo que deve ser seguido, graças à contribuição de áreas como a sociolinguística ou a pragmática, juntamente com a Psicologia sociocognitiva e Psicolinguística, passando atualmente a ser considerado enquanto um processo situado que está incluído em uma representação da situação comunicativa (FLOWER, 2002; CASTELLÓ; IÑESTA; MONEREO, 2009; ENGLERT; MARIEGE; DUNSMORE, 2006).

A partir desta perspectiva, é possível considerar que todo texto, e aqui se inclui o texto acadêmico, incorpora ou deve incorporar vozes de outros textos buscando respostas para tais e objetivando proporcionar o mesmo diante de si mesmo (BAKHTIN, 1986). Isto é, trata-se de um diálogo entre as diversas vozes que o rodeiam, incluindo desde os textos lidos pelo escritor, passando por aqueles que ele já conhece até a sua própria criação, sendo, desta maneira, impossível concebê-lo como um produto isolado de todo o contexto que o rodeia (DYSTHE; SAMARA; WESTRHEIM, 2006).

Partindo desse pressuposto e observando os resultados aqui expostos no capítulo anterior, tem-se que a grande maioria dos participantes se coloca diante do texto como escritor do texto, que Castelló (2009) chamou de “texto explanatório”, no qual o objetivo passa a ser a demonstração do que foi aprendido, com respostas a demandas simples da escrita, respondendo apenas a um único destinatário, que é o professor.

Castelló (2009) lembra que este modelo é aprendido ainda no ensino escolar, onde a grande maioria dos textos eram com esse objetivo, e continua a ser reproduzido na universidade, como foi visto nos resultados deste estudo. Tal fato é demonstrado até mesmo na dificuldade que os estudantes relatam apresentar com relação ao que escrever: “[...] tenho muita dificuldade em organizar e expressar coerentemente o que me é demandado por não achar que está bom o suficiente na hora da avaliação” (Cravo).

Conforme foi verificado nos resultados, os estudantes apresentam dificuldades em compreender o processo de produção textual acadêmico. Parte desta dificuldade, como cita Castelló (2009), deve-se à construção equivocada que o universitário tem sobre a escrita acadêmica, ao se comparar com um escritor *expert*, achar que o escritor maduro não apresenta angústia ou estresse ao escrever seus textos. Há sim um processo longo e complexo por trás da produção textual acadêmica que envolve emoções, também para o escritor maduro.

Porém, esse escritor conhece e regula seu próprio processo de produção, com busca de informação, seleção daquelas mais importantes, organização da informação diante dos objetivos comunicativos do texto que está sendo produzido e, após sucessivas revisões, há alguma aproximação do texto final desejado (CASTELLÓ; IÑESTA; MONEREO, 2009).

Tais etapas não apareceram no presente estudo diante do aspecto relacionado aos estudantes regularem seus próprios processos da escrita. Os estudantes iniciais ficaram bastante preocupados em desenvolver ideias, planejar seu passo a passo diante da estrutura do tipo de texto que estava sendo produzido, mas com pouca busca de informação, com pouco cuidado com relação ao atendimento dos objetivos da situação comunicativa dos seus textos, com dificuldades em gerir seu tempo, seus aspectos cognitivos, metacognitivos e emocionais.

Além de apresentarem bastante preocupação em preencher espaços numa estrutura ou modelo do tipo de texto a ser produzido, houve muita preocupação se o professor iria dar uma boa nota ou se eles estavam escrevendo corretamente cada parte do ensaio argumentativo:

[...] tenho dificuldade para citar autores, encontrar boa literatura, encontrar um tema relevante (Tulipa).

[...] extremamente inseguro e com medo de não ficar bom e tirar notas baixas (Cravo).

Assim como os escritores *experts* apresentados na literatura (CAFARELLA; BARNETT, 2000; CAMERON *et al.*, 2009; CASTELLÓ; IÑESTA; MONEREO; 2009), os novatos, do presente estudo, também apresentaram emoções positivas, como orgulho, satisfação e liberdade ao finalizar o texto. Porém, foram precedidas por períodos de emoções negativas, como a ansiedade, estresse, angústia e medo, que interferiram em suas composições.

Tais emoções negativas eram esperadas de ocorrerem diante do processo de produção textual, porém o que os estudantes faziam com esta ocorrência é o que os torna capazes de avançar ou paralisar em sua escrita acadêmica. Para os escritores *experts*, quando estas emoções negativas emergem, eles logo regulam-nas e evitam que elas bloqueiem o processo

de composição. Já o que foi visualizado no presente estudo, com escritores iniciantes, foram interferências no processo de composição dos universitários diante do aparecimento destas emoções, conforme relatado abaixo:

[...] costume chorar sempre nesses períodos de escrita (Cravo).

[...] me esquivo ao máximo de escrever, pois é uma tarefa muito árdua para mim (Cravo).

[...] não consigo seguir adiante no texto enquanto não escrever exatamente da forma que desejo (Margarida).

Os resultados mostraram ainda que, assim como trouxe Badia (2014) em seu estudo, as emoções que são geradas pelo *feedback* dos docentes, quando recebido, afeta diretamente o processo de produção textual: “[...] se o estudante tivesse supervisão e estímulo ele produziria mais e melhor” (Hortência).

Castelló (2009) lembra que é importante que os estudantes conheçam quais são as exigências cognitivas e emocionais na escrita do texto acadêmico para que sejam capazes de gerir e regular a composição mediante este conhecimento, e assim possam montar suas estratégias no processo de produção textual.

Diante desse aspecto e conforme foi mencionado logo acima, notou-se que os estudantes pouco conhecem as exigências da escrita. A grande maioria deles acredita que a escrita exige apenas um planejamento das ideias e organização do texto. Há ainda pouco conhecimento diante da exigência cognitiva de tomada de decisão quanto à melhor maneira de proceder em função da demanda pelos objetivos da situação comunicativa da escrita.

Trata-se, portanto, de mostrar possíveis dificuldades ao decidir em quais ocasiões eles pretendem ora simplesmente demonstrar o que foi aprendido ora citar algum outro texto, deixando esquecido o alcance aos objetivos daquele texto para o destinatário e leitor do mesmo, bem como, esquivando, no texto, a impressão da sua assinatura enquanto escritor (CASTELLÓ, 2008, 2009).

Tal marca escrita de modo consciente é ajustada à demanda comunicativa, regulando o próprio processo de composição. Os relatos abaixo exemplificam as dificuldades dos participantes em realizar tais ações em seus textos no decorrer do processo de construção, visto eles mesmos ainda desconhecerem quais seriam os objetivos de suas composições:

Acabo repetindo ideias, tenho problemas de conceituação ou de coerência do texto (Hortência).

[...] tenho dificuldades com plágio ou citação direta, escrever contribuições relevantes, expor resultados de pesquisa (Lírio).

[...] é difícil colocar o que penso, escrever o que quero dizer (Margarida).

Considerando o estudo sobre a escrita acadêmica e os escritores iniciantes, possíveis relações, como, por exemplo, o processo textual, proporcionando, aos estudantes, emoções de medo, podem ser consideradas. Mesmo se tratando de um texto argumentativo, em que os escritores se mostraram estar motivados a argumentar, a escrita acadêmica apresenta possíveis relações a significados tais para os universitários, que emergem emoções negativas interferindo no processo de composição do texto.

O presente estudo corrobora ainda com Castelló e Monereo (1996), onde o procedimento de elaboração de ideias refletiu, junto aos universitários pesquisados, uma demanda cognitiva e um grau de consciência pequenos, sobre o processo de composição, e escasso, apontando para uma interiorização que requer mais tempo do que aqueles escritores maduros que possuem um alto controle sobre o processo a ser seguido.

Quanto à conceitualização/conhecimento da escrita, os universitários exibem melhora isolada de frases e palavras e a geração de ideias, com maiores dificuldades na resolução do “problema retórico” (FLOWER; HAYES, 1980; BEREITER; SCARDAMALIA, 1987) que diz respeito a analisar dialeticamente o que escrever e como escrever em função dos objetivos do texto diante de uma situação comunicativa (CASTELLÓ; MONEREO, 1996).

E assim, conjuntamente a tais dificuldades emergem as emoções de ansiedade e medo:

Me senti muito tensa e angustiada [...] por não estar conseguindo produzir bem (Bromélia).

[...] a escrita não tem fluído. Tenho receio de não escrever um bom texto (Bromélia).

[...] consegui iniciar a escrita, mas sinto ansiedade, raiva e cansaço (Rosa).

O aparecimento de tais emoções já era esperado pela literatura (BADIA, 2014; CASTELLÓ, 2009; CASTELLÓ; IÑESTA; MONEREO, 2009; LONKA *et al.*, 2014), mas também era esperado que os universitários, enquanto escritores, fossem capazes de conhecer e regular seus próprios processos da escrita, o que envolve gerir e regular, também, os aspectos emocionais, podendo passar pelo processo da produção textual com mais emoções positivas como segurança e tranquilidade, evitando que as emoções negativas os impedissem de produzir suas composições. Porém, tal situação nem sempre foi relatada pelos estudantes:

[...] costume ficar irritadiça caso não consiga desenvolver uma boa parte do texto dentro de um tempo estipulado (Violeta).

Insegurança, não sinto domínio sobre o tema e a escrita não tem fluído (Bromélia).

[...] angústia, por não saber se estou fazendo o caminho certo (Cravo).

Emoções como autódúvida, insegurança apareceram com bastante frequência e interferiram no processo de produção dos estudantes:

[...] escrever academicamente é muito cansativo, o cansaço me desconcentra muito (Cravo).

[...] me atrapalha o fato de não me achar capaz de começar a escrever (Cravo).

[...] estava cansado e com sono, não consegui elaborar a estrutura de argumentação (Lírio).

[...] sensação de que eu poderia está fazendo melhor (Lírio).

[...] não sei exatamente onde quero chegar (Hibisco).

[...] não sabia como continuar o que já estava escrevendo (Hibisco).

[...] apesar de me sentir satisfeita [...] fiquei pensando [...] se realmente o texto estava bom, se não deveria explorar mais o conteúdo (Magnólia).

Entretanto, é necessário considerar também o aparecimento de emoções de segurança, entusiasmo e alegria vinculadas ao processo da escrita:

[...] segui o ritmo de estudos [...] e resolvi adiantar (Hibisco).

[...] meu esforço gerou uma discussão interessante (Hibisco).

[...] fiquei empolgada, tenho expectativas com o texto (Hortência).

[...] supersatisfeito, enfim terminei e disse tudo que tinha pra ser dito (Cravo).

É interessante inserir, ainda, a informação de que alguns participantes do presente estudo relataram dificuldades em lidar com suas próprias emoções durante o processo da escrita acadêmica, pois, para eles, a composição escrita seria tão angustiante que eles não tiveram como participar da pesquisa por não saber gerir tais emoções e escrever sobre elas no decorrer do processo.

Quanto à escolha da escrita de natureza argumentativa (ensaio argumentativo), foi possível observar nos resultados que a maioria dos universitários se disse motivada em

argumentar, sendo possível, portanto, considerar que tal gênero não colaborou como fator estressante para o processo de produção textual acadêmica.

Para Castelló (2009), as demandas de escrita acadêmica persistem, praticamente, em dois grandes propósitos e objetivos: expor-explicar e argumentar. A autora considera que os estudantes deveriam saber, ao menos, em que consiste cada uma destas ações e seus usos e objetivos. E acredita-se que a necessidade de argumentar é crucial em múltiplas ocasiões da vida cotidiana de qualquer pessoa (CAMPS, 1995; CASTELLÓ; MONEREO, 1996).

Os resultados apresentados confirmam o que traz a literatura (CASTELLÓ, 2009), quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo da escrita acadêmica, que são:

- a) desconhecimento da natureza do processo de composição da escrita, como nos relatos abaixo: “Acho que (a escrita acadêmica) é escrever contribuições relevantes, expor resultados de pesquisa” (Violeta). Alguns acadêmicos acreditam que estar inspirados é necessário para escrever: “[...] minha principal dificuldade na escrita argumentativa diz respeito ao estímulo para começar a escrever, tenho que está inspirada” (Hortência);
- b) desconhecimento das características estruturais e funcionais dos textos acadêmicos: “[...] preciso de tipos de textos e seus modelos” (Íris); “Dificuldade em Encontrar um bom modelo de ensaio” (Cravo);
- c) Falta de familiaridade com as demandas e objetivos das tarefas de escrita:

[...] acho que seria interessante diálogo com o professor acerca de estratégias de aula mais eficazes (Cravo).

[...] orientações podem me ajudar a reduzir dificuldades [...] e talvez melhorar meu desempenho (Bromélia).

[...] o papel do professor é importante para orientar, regular e organizar os conhecimentos [...] a ajuda de colegas mais experientes (Hibisco).

[...] o curso não inserir o ensino adequado sobre a escrita científica no início da graduação (Lírio).

[...] pouco valor atribuído à uma disciplina que orienta a produzir textos acadêmicos (Íris).

O processo de produção textual acadêmica costuma acontecer sem que nada seja explicado ao estudante quanto às formas específicas daquela área de conhecimento (CREME; LEA, 2000), e espera-se que o escritor iniciante descubra sozinho as formas específicas de escrever. Esta dificuldade foi confirmada em quase todos os relatos supracitados dos

participantes. E tal discurso desperta algumas emoções de insegurança e incapacidade diante dos colegas universitários: “[...] faço constantes comparações entre colegas e me enxergo como incapaz” (Cravo).

Nota-se, deste modo, a presença de maiores dificuldades quanto à conceitualização/conhecimento da escrita no descobrimento das formas de organizar a informação que deve estar presente nos textos, principalmente porque a maneira como se organizam e ordenam as ideias numa escrita acadêmica tem muita relação com aqueles aspectos do conhecimento que cada universitário considera mais relevante e útil.

Assim como no estudo de Castelló (2008), na presente pesquisa, os estudantes apresentaram dificuldades em realizar o procedimento de planejamento da escrita, surgindo emoções de ansiedade relacionadas com a concepção de que escrever é dizer aquilo que alguém sabe e alguém disse, reduzindo tal emoção ao uso dessa estratégia, como relatado abaixo: “A ansiedade diminuiu, pois agora sim tenho um plano de como seguir as propostas e terminar meu ensaio” (Cravo).

Houve corroboração também com o estudo de Castelló, Iñesta e Monereo (2009), no que diz respeito às revisões realizadas pelos estudantes, na regulação do próprio processo de composição. Nesta categoria, a grande maioria dos universitários se prenderam a revisões de partes do texto ou de alguma sessão do texto, gramaticais, lexicais ou palavras.

Em comparação com o estudo de Castelló, Iñesta e Monereo (2009), em que estudantes de doutorado experimentaram emoções negativas de medo, ansiedade, angústia e insegurança, mesmo se sentindo motivados, para buscar gerenciar a escrita, os resultados da presente pesquisa mostram que os escritores iniciantes também passaram por esta relação entre escrita e emoções, confirmando que os participantes de ambos os estudos ainda desconhecem o papel que as emoções desempenham na regulação da escrita.

6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo propõe-se a apresentar as conclusões e considerações finais sobre esta pesquisa. As conclusões referem-se às interpretações acerca do que a discussão apresenta. Porém, a questão não foi concluída. A temática, o interesse pela continuidade e crescimento de estudos na área, em especial diante das discussões levantadas que emanaram dos resultados elencam novas inquietudes. Já as considerações finais estão voltadas para apontar as implicações desses resultados para os universitários, sugerindo ações no contexto acadêmico.

Entretanto, salienta-se que as conclusões levantadas nesta tese se restringem ao *corpus* analisado, devendo ser concebidas como reveladoras de tendências das emoções diante do processo de produção da escrita acadêmica argumentativa.

A investigação presente foi delineada para buscar responder à seguinte questão:

Para o estudante de graduação, considerado escritor iniciante do processo de escrita acadêmica, com a construção do texto argumentativo, qual a relevância do reconhecimento e conscientização sobre suas próprias emoções, para o processo da composição escrita?

Buscou-se, nesse caminho exploratório, compreender a singularidade de um processo individual da composição de textos acadêmicos, aqueles de natureza argumentativa (ensaio argumentativo), centrando-se nos efeitos produzidos no processo de tais composições quando relacionadas às emoções emergidas nos escritores iniciais no decorrer de suas produções textuais.

O objetivo geral da pesquisa foi *analisar os processos de escrita do escritor acadêmico iniciante diante das suas emoções no processo de produção textual acadêmica argumentativa*. Mais especificamente, foram três os objetivos que nortearam o processo de investigação empreendido e que foram discutidos no decorrer das análises dos dados construídos.

Deste modo, buscando responder à pergunta supracitada, notou-se que os estudantes analisados experimentavam maior ansiedade, medo e insegurança quanto menor era a sua consciência do processo de produção textual seguido, algo que também ressaltam alguns trabalhos (CAFARELLA; BARNETT, 2000; CAMERON; NAIM; HIGGINS, 2009; CASTAÑO; CASTELLÓ; GARGANTÉ, 2015; CASTELLÓ, 2008, 2009; EFKLIDES, 2006;

LONKA *et al.*, 2019). Considerando o grande número de estudantes que refletiram pouca consciência diante do processo de regulação da escrita, as emoções supracitadas perduraram por todo o processo de composição.

Por outro lado, em conformação com o estudo de Castelló (2008, 2009), na presente pesquisa quando os escritores iniciantes apresentavam alguma consciência deste processo, as emoções de segurança, tranquilidade e alegria apareciam e os auxiliavam a tentar regular a composição escrita.

Partindo das discussões acima, confirma-se que o processo de produção textual acadêmica de natureza argumentativa dos alunos analisados asseveram haver relações com as emoções já vistas e estudadas a partir da literatura em níveis universitários de pós-graduação (CASTELLÓ, 2008, 2009; CASTELLÓ; MONEREO, 1996; CAMERON; NAIM; HIGGINS, 2009; CAFARELLA; BARNETT, 2000; LONKA, 2003; LONKA *et al.*, 2014; LONKA *et al.*, 2019) e com docentes acadêmicos (BADIA; GARCIA; MENESES, 2018; CASTAÑO; CASTELLÓ; GARGANTÉ, 2015; CASTELLÓ; IÑESTA; MONEREO, 2009; GARGANTÉ; MONEREO; MENESES, 2014), porém estudos com alunos universitários de graduação são desconhecidos em publicações, pela pesquisadora, até o presente momento.

As produções dos textos de opinião, ensaio argumentativo, realizadas em dois momentos diferentes e analisadas enquanto processo da composição escrita acadêmica, considerando as emoções positivas e negativas surgidas neste processo, expressam pouco desenvolvimento consciente dos objetivos da escrita enquanto situação comunicativa e pouca regulação emocional por parte dos escritores iniciantes.

Em concordância com a literatura, as conclusões e discussões deste estudo mostram que é conveniente ensinar aos estudantes universitários como devem ser os textos acadêmicos e explicar as expectativas que cada docente possui a respeito dos produtos que eles esperam, evitando-se assim que haja um processo de descobrimento doloroso e de imprescindível resultado, consumindo mais tempo e mais emoções negativas do que se deve (CASTELLÓ, 2009; NUSSBAUM; TUSÓN, 1996).

Considerando-se a possibilidade de orientação à escrita acadêmica, seria possível deixar claro aos estudantes, durante o processo de produção textual, o que devem pensar e porquê; o que podem fazer e porquê; e se os estudantes podem representar aquele texto já escrito em função das suas intenções, dos elementos estruturais e funcionais do mesmo, ou se esta representação se realiza somente em função da informação que o texto contém (SCARDAMALIA, BEREITER, 1992; CASTELLÓ; MONEREO, 1996; LONKA *et al.*,

2014). Esta última situação ficou evidente nos resultados e análises dos participantes ressaltando pouca consciência do processo a ser seguido na escrita acadêmica.

Conforme o estudo de Castelló e Monereo (1996) aponta, torna-se necessário deixar de considerar a escrita acadêmica como uma atividade estranha, pouco compreensível, ligada à inspiração, “quase mágica”, como se fosse necessário esperar o aparecimento das ideias para então iniciar o processo de produção textual, e passar a entender a composição escrita como planejamento, com reflexões sobre a intenção do texto e seu conteúdo, controle do processo de construção e regulação dos aspectos cognitivos, metacognitivos e emocionais em função deste processo.

Ainda é cedo para confirmar, conforme citam Castelló, Iñesta e Monereo (2009), que melhores alunos visam a fornecer algumas soluções e estratégias para gerir seu medo e ansiedade, sendo necessário haver pesquisas futuras para discussão diante desta possibilidade relacional.

Outro ponto a ser considerado como possibilidade útil aos estudantes, enquanto escritores acadêmicos, seria a criação de grupos de discussão e reflexão quanto ao processo de produção textual, o que foi realizado com sucesso em alguns estudos, com atividades com a escrita ou a revisão dos textos de outros universitários, em pequenos grupos ou em pares, aspecto muito relevante e de grande ganho para os estudantes e o professor, já considerando possível abordar a tarefa da escrita de forma conjunta (CAFFARELLA; BARNETT, 2000; CAMERON; NAIM; HIGGINS, 2009; CASTELLÓ, 2014; CASTELLÓ; MONEREO, 1996; CORCELLES *et al.*, 2013).

Cameron, Naim e Higgins (2009) lembram que a crítica caracteriza a postura acadêmica, e para o escritor novato que está desenvolvendo a compreensão e prática da escrita como um processo confuso, um “tumulto” diante da composição escrita, é interessante lembrar que ele só tem o modelo dos trabalhos terminados para comparar com o seu. Portanto, entregar um *feedback* que auxilie este escritor iniciante na prática do processo textual evita que emoções como ansiedade, insegurança, medo e angústia interfiram nesta prática, pois os estudantes aprenderão a enfrentar tais emoções durante esse processo.

Para tanto, estratégias, como, por exemplo, a escuta sobre as emoções, podem ser utilizadas, como aponta o estudo de Cameron, Naim e Higgins (2009) quando interligou emoção e cognição como uma das estratégias feitas durante o processo da escrita e algumas semanas após finalizada a escrita, o que levou os universitários a regular tais emoções e utilizá-las de modo adaptativo na composição textual. Ou seja, é possível que as trocas de experiências, tanto individualmente quanto em grupos de estudantes e docentes, apontadas

como importante pelos participantes, sejam sugestões de enfrentamento das emoções, compartilhadas por meio da linguagem, auxiliando os escritores novatos na composição da escrita, de modo mais autorregulado emocionalmente.

Recentemente, os estudos de Lonka *et al.* (2019) lembram que a escrita acadêmica não tem fórmula direta de sucesso, não há formas corretas e inflexíveis de elaboração. Escrever de modo maduro envolve elaboração profunda do pensamento crítico, sem estratégias espontâneas e impulsivas superficiais.

Trazendo esta reflexão às implicações do presente estudo, é possível considerar os estudantes de graduação enquanto escritores iniciais integrados e valorizados numa comunidade acadêmica, recebendo um *feedback* construtivo e sugestivo por seus docentes e colegas universitários. Tal possibilidade, na construção do texto acadêmico argumentativo, aliada à motivação relatada quanto à argumentação escrita e às emoções positivas emergidas no presente estudo, podem levar os estudantes a receber o *feedback*, reconhecê-lo como útil e fazer uso deste retorno orientado objetivando maior experiência no processo de produção textual e possível melhoria na qualidade das composições escritas dos estudantes.

Uma continuação do estudo será valiosa, visto ser necessário compartilhar as discussões da presente pesquisa com estudantes de outras graduações e licenciaturas, pois tem-se que padrões semelhantes já foram encontrados em perfis da população de estudantes de doutorado em outros países, conforme mencionado; porém com estudantes de licenciaturas e graduações a pesquisa ainda é tímida.

Os dados apresentados mostram a relevância de investigações, como aquelas realizadas por Badía (2014); Castaño, Castelló e Garganté (2015); Castelló (2009); Lonka *et al.* (2019), ao analisar as emoções no campo da produção textual acadêmica, podendo ser considerado um campo específico de estudos, ainda em crescimento, porém com um indubitável futuro. Entretanto, no que diz respeito à realidade brasileira, podem existir estudos, porém são investigações possivelmente pouco conhecidas diante das publicações em periódicos no Brasil, em especial quanto às emoções, à dimensão cognitiva e metacognitiva, à escrita acadêmica e aos textos de natureza argumentativa.

REFERÊNCIAS

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. 1, p. 543-561, 2014a.

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

_____; SILVA, J. Q. G.; BARLETT, L. Letramento e identidade: questões em estudo. *Scripta*, Belo Horizonte, n. 17, p. 9-22, 2013.

_____; SILVA, J. Q. G.; RINCK, F. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? *Scripta*, Belo Horizonte, n. 16, p. 7-16, 2012.

BADIA, A. Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. *En: MONEREO, C. (coord.). Enseñando a enseñar en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB, 2014. p. 62-90.

_____. Enseñar a aprender a colaborar en pequeños grupos en la educación escolar. *En: MAYORDOMO, R. M.; ONRUBIA, J. (ed.). El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial UOC, 2015. p. 119-150.

_____; GARCIA, C.; MENESES, J. Emotions in response to teaching online: Exploring the factors influencing teachers in a fully online university. *Innovations in Education and Teaching International*, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1546608>. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____; MENESES, J.; MONEREO, C. Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, v. 13, n. 1, p. 161-173, 2014.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

_____. Rethinking learning. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (ed.). *The Handbook of Education and Human Development*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. p. 485-513.

BERNARDINO, R. A. S. et al. Escrita e reescrita de textos acadêmicos: Reflexão sobre os apontamentos de correção do professor. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 3, n. 2, p. 39-58, jul./dez. 2014.

BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT, M. Writing on academic careers. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 281-295, 1998.

BODDICE, R. *The History of Emotions*. Oxford University Press, 2018.

BODDICE, R. The History of Emotions: Past, Present, Future. *Revista de Estudios Sociales*, n. 62, p. 10-15, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.02>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CAFFARELLA, R. S.; BARNETT, B. G. Teaching Doctoral Students To Become Scholarly Writers: The Importance of Giving and Receiving Critiques. *Studies In Higher Education*, v. 25, n. 1, p. 39-52, 2000.

CAMERON, J.; NAIM, K.; HIGGINS, J. Demystifying academic writing: Reflections on emotions, know-how and academic identity. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 33, n. 2, p. 269-284, 2009.

CAMPS, A. Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 26, p. 51-64, 1995.

_____; CASTELLÓ, M. La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, v. 11, n. 1, p. 17-36, 2013.

_____; DOLZ, J. Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío pra la ecuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 25, p. 5-8, 1995.

CASTAÑO, G. L. P.; CASTELLÓ, M. B.; GARGANTÉ, B. A. Faculty feelings as writers: relationship with writing genres, perceived competences, and values associated to writing. *High Education*, v. 71, p. 719-734, 2015.

CASTELLÓ, M. Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En: POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (Coords.) *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009. p.120-133.

_____. El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura. In: POZO, J. I.; MONEREO, C. (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, 1999. p. 197-218.

_____. El proceso de composición de textos académicos. In: _____. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Grao, 2007. p. 47-82.

_____. Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, v. 19, n. 2, p. 346-365, 2014.

_____. Usos estratégicos de la lengua en la universidad. Tácticas de regulación de la escritura en estudiantes de doctorado [Strategic uses of language in the university. Regulatory Writing Tactics in doctoral students]. En: CAMPS, A.; MILIAN, E. (ed.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria em entornos plurilingües [Approaches and perspectives. Research on linguistic and literary education in multilingual contexts]*. Barcelona: Graó, 2008. p. 75-90.

_____ ; CASSANY, D. Monografía. Textos acadèmics. *Articles de didàctica e la llengua i la literatura*, n. 13, p. 5-11, 1997.

CASTELLÓ, M.; IÑESTA, A.; MONEREO, C. Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 9, n. 3, p. 1107-1130, 2009.

_____ ; MONEREO, C. Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y aprendizaje*, v. 19, n. 74, p. 39-55, 1996.

_____ *et al.* Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 10, n. 27, p. 569-590, 2012.

CLOKE, P. *et al.* *Practising Human Geography*. London: Sage, 2004.

COLEMAN, L. J. "Being a Teacher": Emotions and Optimal Experience While Teaching Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, v. 38, n. 3, p. 146-152, 1994.

CORCELLES, M. *et al.* Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, número monográfico dedicado a Academic Writing, v. 11, n. 1, p. 79-104, 2013.

CREME, P.; LEA, M. *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa, 2000.

DEMETRIOU, H.; WILSON, E. Synthetising affect and cognition in teaching and learning. *Social Psychology of Education*, v. 12, n. 2, p. 213-232, 2009.

DYSTHE, O.; SAMARA, A.; WESTRHEIM, K. Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher education*, v. 31, n. 3, p. 299-318, 2006.

EFKLIDES, A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, v. 1, n. 1, p. 3-14, 2006.

EKMAN, P. Basic emotions. In: DALGLEISH, T.; POWER, M. J. (ed.). *Handbook of cognition and emotion*. New York, NY. 1999. p. 45-60.

_____. *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York, NY: Times Books/Henry Holt and Co., 2003.

_____. Facial expression and emotion. *American Psychologist*, v. 48, n. 4, p. 384-392, 1993.

ELLSWORTH, P. C.; SCHERER, K. R. Appraisal processes in emotion. In: DAVIDSON, R.; SCHERER, K. R.; GOLDSMITH, H. H. (ed.). *Handbook of the affective sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. p. 572-596.

ENGLERT, C. S.; MARIAGE, T. V.; DUNSMORE, K. Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. *Handbook of writing research*, p. 208-221, 2006.

- FLOWER, L. Intercultural knowledge building: The literate action of a community think tank. In: BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. R. *Writing Selves, Writing Society: Research from Activity Perspectives*. Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse, 2002. p. 239-279.
- FLOWER, L.; HAYES J. R. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (ed.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1980. p. 31-50.
- FREEDMAN, A. 1994. 'Do as I say': the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, A.; MEWAY, P. (ed.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994.
- _____; ADAM, C.; SMART, G. Wearing suits to class simulating genres and simulations as genre. *Written Communication*, v. 11, n. 2, p. 193-226, 1994.
- FRENZEL, A. C.; GOETZ, T.; LÜDTKE, O.; PEKRUN, R.; SUTTON, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, n. 101, p. 705-716, 2009.
- FRENZEL, A. C.; GÖETZ, T.; STEPHENS, E. J.; JACOB, B. Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In: SCHUTZ, Paul A., ed. and others. *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. Dordrecht: Springer, 2009. p. 129-151.
- GARGANTÉ, A. B.; MENESES, J.; MONEREO, C.. Dimensión afectiva de profesores universitarios acerca de su enseñanza: una exploración a través de la técnica de diferencial semántico. *Universitas Psychologica*, v. 13, n. 1, p. 161-174, 2014.
- GENDRON, M. et al. Perceptions of emotion from facial expressions are not culturally universal: Evidence from a remote culture. *Emotion*, v. 14, n. 2, p. 251-262, 2014.
- GOODWIN, J. C. *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix, 2005.
- HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 967-983, 2005.
- _____. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.
- _____. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.
- IZARD, C. E. Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, n. 2, p. 260-280, 2007.
- _____. Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, n. 60, p. 1-25, 2009

_____. *Experts' definitions of emotion and their ratings of its components and characteristics*. Newark, DE: University of Delaware, 2006.

_____ *et al.* Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, v. 20, n. 1, p. 369-397, 2008.

JAMES, W. What is an emotion? *Mind*, n. 9, p. 188-205, 1884.

LANG, Peter J. The varieties of emotional experience: a meditation on James-Lange theory. *Psychological review*, v. 101, n. 2, p. 211, 1994.

LARA, M. C. *Concepcions sobre l'escriptura i benestar psicològic en els estudis de doctorat: la perspectiva dels estudiants*. 2014. 209 f. Tesis (Doctorat) – Programa de Doctorat Interuniversitari en Psicologia de l'Educació Universitat Ramon Llull, Barcelona, 2014. Disponible em: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/145505/Tesi_Doctoral_Maria_Cerrato_Lara.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso em: 5 jul. 2016.

LASKY, S. The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching Teacher Education*, n. 16, p. 843-860, 2000.

LAZARUS, R. S. Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry*, v. 14, n. 2, p. 93-109, 2003.

_____. *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press, 1991a.

_____. From Psychological Stress to the emotions: A history of Changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, v. 44, p. 1-22, feb. 1993.

_____. Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, v. 46, n. 8, p. 819-834, 1991b.

_____. *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer, 1999.

_____; AVERILL, J. R.; OPTON JÚNIOR, E. M. Towards a cognitive theory of emotion. In: ARNOLD, M. B. (ed.). *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium*. New York: Academic Press, 1970. p. 207-232.

LEDOUX, J. *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster, 1996.

LEE, A.; BOUD, D. Writing groups, change and academic identity: research development as local practice. *Studies in Higher Education*, v. 28, n. 2, p. 187-200, 2003.

LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

_____. Composição textual: especificidade da escrita argumentativa. In: CORRÊA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. (org.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU, 2001. p. 117-141.

_____; ALMEIDA, E. G. da S. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 3, p. 351-362, 2000.

LEWIS, M.; HAVILAND, J. M. *Handbook of emotions*. New York, NY, US: Guilford Press, 1993.

LINNENBRINK, E. A. Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation and cognition. *Educational Psychology Review*, v. 18, n. 4, p. 307-314, 2006.

LONKA, K. Helping Doctoral Students To Finish Their Theses. In: BJÖRK, L. et al. (ed.) *Teaching Academic Writing Across Europe*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer University Press, 2003. p. 113-131.

LONKA, K. *The writing process questionnaire*. Helsinki, Finland: University of Helsinki, 1996.

_____ et al. Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, v. 77, n. 4, p. 587-602, 2019.

_____ et al. How to measure PhD students' conceptions of academic writing? *Journal of Writing Research*, v. 5, n. 3, p. 245-269, 2014.

MACARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 2006.

MANDLER, G. Emotion. In: FREEDHEIM, D. K.; WEINER, I. B. (ed.). *Handbook of psychology – volume 1: History of psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2003. p. 157-175.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015

MIRAS, M. La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, n. 89, p. 65-80, 2000.

MONEREO, Carles. Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of research in educational Psychology*, v. 5, n. 13, 2007.

MOSCOSO, J. P. *A Cultural History*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2012.

_____; ZARAGOZA, J. M. Historias del Bienestar. Desde la historia de las emociones a las políticas de la experiencia. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, n. 36, p. 73-89, 2014.

- NIAS, J. Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, v. 26, n. 3, p. 293-306, 1996.
- NIEDENTHAL, P. M.; KRAUTH-GRUBER, S.; RIC, F. *Psychology of emotion: Interpersonal, experiential, and cognitive approaches*. New York: Psychology Press, 2006.
- NUSSBAUM, L.; TUSÓN, A. El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 17, p. 14-21, ene./mar. 1996.
- PIERCE, C. S. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*: v. 1-6. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935.
- PINHEIRO, R.; LEITAO, S. Consciência da "estrutura argumentativa" e produção textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 423-431, out./dez.2007.
- PLUTCHIK, R. *Emotions and life: Perspectives from psychology, biology and evolution*. Washington, DC: American Psychological Association, 2002.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.
- RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000. p. 923-948.
- ROCHA, K. J. J. *Escrita em contexto acadêmico: um estudo sobre processos de revisão na produção textual*. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br>.2014. Acesso em: 10 nov. 2016.
- ROSENBERG, E. L.; EKMAN, P. Coherence between expressive and experiential systems in emotion. *Cognition & Emotion*, v. 8, n. 3, p. 201-229, 1994.
- SANTA-CLARA, A. O.; LEITÃO, S. Escrita como Fórum Dialógico-Argumentativo de Constituição do Conhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 394-402, 2011.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, v. 15, n. 58, p. 43-64, 1992.
- SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- SILVA, A. A.; BESSA, J. C. R. Produção de textos na universidade: Uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora, v. 13, p. 1-20, 2011.

SILVA, A. A.; TORRES, M. G. P. As sequências didáticas no ensino de produção de textos escritos: Concepções de egressos do curso de Letras. *Memento*, Três Corações, v. 2, p. 43-53, 2011.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Science and human behavior*. New York: MacMillan, 1953.

STEIN, N. L.; TRABASSO, T. The organization of emotional experience creating links among emotion, thinking, language, and intentional action. *Cognition & Emotion*, v. 6, n. 3-4, p. 225-244, 1992.

STRONGMAN, K. T. *The psychology of emotion: From everyday life to theory*. Chichester: John Wiley & Sons, 2003.

SUTTON, R. E.; WHEATLEY, K. F. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, n. 15, p. 327-358, 2003.

TYNJALA, P.; MASON, L.; LONKA, K. Writing as a learning tool: An Introduction. In: RIJLAARSDAM, G.; TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; LONKA, K. (ed.). *Writing as a Learning Tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic, 2001. p. 7-22.

VAN EEMEREN, F. H. *et al. Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.

VLOET, K. *Career learning and teachers' professional identity: Narratives in dialogue*. 2009. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/255580655_Career_learning_and_teachers'_professional_identity_Narratives_in_dialogue. Acesso em: 11 fev. 2019.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, n. 2, p. 185-201, 2004.

APÊNDICE A – Questionário para acadêmicos

Caro (a) participante,

Abaixo encontrará uma série de perguntas sobre teu processo como acadêmico (a). Como poderá ver não há respostas corretas ou incorretas, pois se trata simplesmente de expressar seu ponto de vista com clareza. Esta é uma etapa importante na vida de qualquer acadêmico (a) e nos interessa conhecer como se aborda e quais são as dificuldades e as satisfações implicadas para seus protagonistas. Dispor desta informação pode nos ajudar a entender melhor estes estudos e ajustar a ajuda ou a tutoria que os professores oferecem ao longo do processo. O questionário é anônimo, desde já te agradeceremos enormemente ao responder com sinceridade e de maneira direta tanto as questões abertas como as perguntas de opções múltiplas.

***Obrigatório**

1a) Descreva seu processo como acadêmico (a)? Quais foram os momentos chaves que você acredita terem surtido efeitos significativos em teu processo acadêmico? *

1b) Que significa, para você, um texto argumentativo? *

2a) Todos os (as) acadêmicos (as) se confrontam com situações problemáticas e desafios na escrita. Que tipos de problemas, questões ou desafios têm encontrado? Comente alguns *

(Ao menos três)

2b) Diante do seu ponto de vista, quais são as causas destes problemas? *

3a) Você pensou alguma vez em interromper seus estudos acadêmicos? *

Sim

Não

3b) Se a resposta for afirmativa, por quais razões? *

4a) Acredita que necessita de ajuda extra em seus estudos acadêmicos? *

Sim

Não

4b) Se a resposta for afirmativa, que tipo de ajuda precisa? Por quê? *

5) Como você vê seu papel como acadêmico (a) na comunidade científica? *

6) Segundo seu ponto de vista, o que os estudos acadêmicos exigem de um (a) universitário (a)? *

--

7a) Descreva as características que definem um (a) bom (a) argumentador (a) *

--

7b) Coloque um exemplo de uma situação que mostre um bom processo que possa guiar, ajudar ou direcionar o estudante diante da escrita acadêmica*

--

Marque abaixo o valor correspondente nas seguintes afirmações, diante de sua perspectiva:

8) A escrita muitas vezes é excessiva. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

9) Me sinto esgotado(a) *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

10) Escrever textos acadêmicos é muito estressante. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

11) Me preocupo com minhas produções textuais em meu tempo livre *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

12) Para mim é difícil encontrar sentido em minhas produções textuais acadêmicas *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

13) Não me sinto motivado(a) em argumentar em minhas produções textuais *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

14) Por muitas vezes tenho medo de não ser capaz de levar adiante minhas produções textuais acadêmicas *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

15) Estou estressado (a) pela carga da tarefa solicitada, pela data de entrega e pela complexidade da produção textual acadêmica *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

O estresse é uma situação na qual a pessoa se sente inquieta, tensa, nervosa; está angustiada, não se pode relaxar ou não pode dormir porque está continuamente preocupada.

16) Sente esse tipo de estresse ultimamente? *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

Esta parte inclui algumas perguntas sobre as circunstâncias e o contexto de seus estudos:

17) Me preocupo se não estou em dias com a minha escrita *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

18) A escrita acadêmica cria isolamento e anonimato entre os universitários *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

19) A escrita acadêmica estimula o meu desenvolvimento pessoal*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

20) Os professores são atentos e me oferecem ajuda se necessário *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

21) As relações entre os(as) estudantes são muito competitivas *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

22) Escrever textos acadêmicos favorece uma atitude fria e impessoal*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

23) Estou preocupado (a) com minha carreira profissional*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

24) Creio que a escrita acadêmica auxilia na preparação adequada para a minha profissão *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

25) O ritmo da universidade é muito acelerado*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

34) Muitas vezes recebo feedback construtivo sobre meus conhecimentos e habilidade na escrita*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

Esta parte inclui afirmações sobre a escrita acadêmica (artigos, comunicações, etc.):

26) É útil receber comentários de outras pessoas sobre o texto que escrevo*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

27) Quando escrevo me preocupo se o leitor entenderá meu texto*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

28) Muitas vezes postergo a tarefa de escrever*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

29) A escrita é uma atividade criativa*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

30) É muito difícil escrever porque sou crítico (a) *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

31) Minhas experiências prévias de escrita são majoritariamente negativas*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

32) Escrevo de maneira regular sem me preocupar com o estado de ânimo que estou *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

33) Produzo um grande número de textos finalizados*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

34) Sem prazos não escreveria nada. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

35) As vezes me sinto completamente paralisado (a) se tenho que produzir textos*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

36) É importante ter ajuda de um grupo ou de um (a) colega quando se escreve*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

37) Só consigo escrever quando a situação é suficientemente tranquila*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

38) Para mim é difícil entregar meus textos, pois nunca parecem acabados*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

39) Eu começo a escrever apenas se for absolutamente necessário. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

40) Sou um (a) escritor (a) regular e produtivo(a) *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

41) Poderia revisar meus textos indefinidamente. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

42) Eu escrevo sempre que posso. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

43) Reescrever os textos distintas vezes é bastante normal*

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

44) Escrever muitas vezes envolve a geração de novas ideias e formas de expressão. *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

45) A escrita desenvolve o pensamento *

Nada de acordo 1 2 3 4 5 Completamente de acordo

Com relação a seus dados pessoais:

Idade: **Gênero:** **Estado civil :**

Grau de escolaridade do pai:

- () 1º grau incompleto(Ensino Fundamental)
- () 1º grau completo(Ensino Fundamental)
- () 2º grau incompleto (Ensino Médio/técnico)
- () 2º grau completo (Ensino Médio/técnico)

- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação completa

Grau de escolaridade da mãe:

- 1º grau incompleto(Ensino Fundamental)
- 1º grau completo(Ensino Fundamental)
- 2º grau incompleto (Ensino Médio/técnico)
- 2º grau completo (Ensino Médio/técnico)
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação completa

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE B – Diário processual

A) Quanto tempo foi dedicado à escrita hoje?

B) Qual o material que você consultou hoje?

C) Você se sente satisfeito (a) com sua produção hoje? Por quê?

D) Você teve dificuldade em dar início à escrita? Caso afirmativo, que dificuldade foi essa?

E) Quais foram os passos seguidos na hora de escrever (primeiro fiz..., segundo fiz..., terceiro fiz... etc)

F) Quais reações emocionais foram sentidas por você enquanto estava escrevendo? Por que se sentiu assim?

G) Quais foram as suas emoções ao terminar a escrita? Por que se sentiu assim?

H) Quais outras emoções você sentiu em relação ao seu texto?

Adaptado de Castelló, Iñesta e Monereo (2009)

APÊNDICE C – Pauta diretiva

1. ANTES DE ESCREVER TRAÇAMOS UM PLANO:

- A. O que escrever: Que ideias eu tenho acerca do tema?
- B. Tem alguma ideia importante que ainda não foi considerada?
- C. Há algum aspecto que você ainda não pensou?
- D. Como me sinto se tiver que mudar minhas ideias?

2. ELABORANDO AS IDEIAS:

- A. Há alguma ideia que não está clara no texto?
- B. Da forma que estão as ideias eu estou entendendo melhor?
- C. Tenho ideias repetidas? Qual pode ser eliminada?
- D. Se eu tivesse que eliminar alguma ideia como me sentiria? Por quê?

3. ORGANIZAMOS O TEXTO

- A. Minha intenção. Com que finalidade escrevo esta redação?
- B. A quem ela é dirigida? Quais podem ser seus pontos de vista a respeito?
- C. Como me sinto quando outras pessoas argumentam contrariamente a meus pontos de vista?

4. ENQUANTO ESCREVEMOS

- ✓ Procure parar algumas vezes e revisar como está caminhando o texto e observar as suas emoções presentes.
- ✓ Antes de começar com uma nova ideia é importante que você pare e leia o que foi escrito.
 - É o que você queria dizer?
 - Está claro?
 - Foi dito tudo o que você tinha intenção de dizer sobre aquela ideia?
- ✓ Repita estas pausas e pensa nestas questões cada vez que iniciar uma nova ideia e quando consultar teu planejamento para continuar escrevendo.

Adaptado de Monereo e Castelló (1996)

APÊNDICE D – Considerações éticas sobre a pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os processos de escrita do escritor acadêmico iniciante diante das suas emoções no processo de produção textual acadêmica argumentativa. Como será utilizado um software de captura de tela, para os rascunhos de todos os textos escritos e possíveis características emocionais focos deste estudo com os estudantes, fazem-se necessárias algumas considerações:

Análises de Riscos

- As filmagens serão feitas por um software de computador, e os possíveis riscos físico ou psicológico na participação em pesquisas deste tipo são mínimos, a não ser a possibilidade dos participantes experimentarem, no início da pesquisa, algum sentimento de timidez por estarem sendo observados e filmados, sentimentos estes que tendem a diminuir ao longo das filmagens. A participação nas filmagens se dará pelo consentimento através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do participante em que será assegurado ao participante que no momento que desejarem terão total liberdade de retirarem o seu consentimento de participação.

Análise de Benefícios

- Como benefício direto ao participante se considera que já está solidificado na literatura que aquele que se engaja em atividades em que se faz necessário o movimento argumentativo tem a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico/reflexivo. O benefício que o participante pode ter ao engajar-se nesta pesquisa é a oportunidade de tornar-se um indivíduo mais crítico/reflexivo e consciente, podendo posicionar-se de forma reflexiva as demandas da sociedade em que ele está inserido. Além disso, como benefícios gerais esperados considera-se que os resultados desta pesquisa forneçam informações relevantes sobre o desenvolvimento de competências cognitivas envolvidas na elaboração de textos de natureza argumentativa, em especial no contexto universitário.
- Os participantes não receberão nenhum tipo de pagamento pela participação na pesquisa como também não terão nenhum tipo de despesa relacionado a esta.
- Os dados contidos no software serão sigilosos e utilizados unicamente para fins de pesquisa, discussões científicas e atividades de pesquisa, sempre respeitando a

privacidade do nome real do participante (usaremos nomes fictícios), e estará à disposição de outros pesquisadores que se interessem pelo estudo de temas semelhantes.

- Os dados contidos no software serão incorporados ao banco de dados do Núcleo de Pesquisa da Argumentação da UFPE, sob responsabilidade imediata da Profa. Selma Leitão e, em última instância, da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco à qual pertence.