O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBREO LICENCIANDO EM LETRAS

THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS IN HIGHER EDUCATION: A GLANCE AT GRADUATING STUDENTS IN LINGUISTICS

Elisa Cristina Amorim Ferreira[1]
Denise Lino de Araújo[2]

RESUMO: Neste artigo, abordamos indícios da aprendizagem de escrita acadêmica em curso de licenciatura, a partir de *corpus* coletado com um licenciando em Letras, demandado a escrever gêneros acadêmicos durante os três primeiros períodos letivos do seu curso superior, mas sem necessariamente ter sido apresentado à estrutura prototípica, aos temas, às sequências dos gêneros solicitados ou a formas de manifestação autoral. Observamos, então, as estratégias linguísticas usadas por esse sujeito quanto às sequências analíticas próprias da resenha, do artigo de opinião e do relato de observação, caracterizadas pela informatividade, argumentatividade e correlação com o discurso científico, por serem aquelas que revelam a inserção (ou não) do sujeito na comunidade discursiva de referência. Como resultado, verificamos que a aprendizagem da escrita acadêmica deu-se em etapas a partir da apropriação de especificidades da escrita nessa esfera, principalmente da unidade retórica da análise.

Palavras-chave: Aprendizagem de escrita; Escrita acadêmica; Ensino Superior

ABSTRACT: In this article, we discuss the evidence of the academic learning of writing in a Licenciate Course, with a *corpus* collected from an undergraduate student of Letters, who has to write academic genres during the first three semesters of his university course, but without necessarily having been presented to the structure prototype, the themes, the sequences of the requested genres or forms of authorship demonstration. We observed language strategies used by this subject as to the analytical sequences of the review, the article of opinion and the observation report, characterized by informativeness, argumentativity and correlation with the scientific discourse, because they are the ones that reveal the inclusion (or not) of the subject in the discursive community of reference. As a result, we found that the learning of academic writing took place in stages ranging from specific appropriation of writing in this sphere, especially the rhetoric unit of analysis.

1 Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente é professora da Universidade Estadual da Paraíba (Campina Grande – PB) e professora de educação básica do Estado da Paraíba. E-mail: elisacristina@msn.com

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora da Universidade Federal de Campina Grande (Campina Grande – PB). E-mail: deniselinoaraujo@gmail.com

Keywords: Learning Writing; Academic writing; Higher Education

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de especificidades da escrita acadêmica em gêneros textuais típicos dessa esfera discursiva e a aprendizagem da língua escrita de prestígio são duas perspectivas de observação relacionadas da aprendizagem da língua escrita em contexto de ensino superior. Isso porque existem especificidades da escrita acadêmica, materializada nos gêneros textuais do meio acadêmico, que precisam ser aprendidas nesse nível de ensino (cf. BRONCKART, 2006; SWALES, 2009) por estarem ligadas ao domínio de determinados conhecimentos (cf. BEAUFORT, 1998 apud SWALES, 2009, p. 35; TARDY, 2009 apud BAWARSHI; REIFF, 2003, p. 164). E, porque existe uma série de problemas relacionados à aquisição de escrita propriamente dita (usos da norma, por exemplo) que não está sendo resolvida na educação básica, necessitando ser sistematizado no ensino superior. Aprender a escrever significa, portanto, produzir textos especializados, coerentes com o assunto, com o processo de escrita, com o gênero, e, consequentemente, com a comunidade discursiva.

Nesse contexto em que a universidade é uma comunidade discursiva na qual o licenciando busca construir vínculo de pertencimento através da aprendizagem da escrita acadêmica, materializada em gêneros textuais, a resenha, o artigo científico e o relato de observação, recorrentemente solicitados pelos professores aos graduandos, permitem observar processos dessa aprendizagem.

Assim, partindo da análise desses gêneros produzidos por licenciando em Letras de uma universidade pública, numa perspectiva longitudinal, neste artigo, buscamos investigar um processo representativo dessa aprendizagem, respondendo a seguinte questão norteadora: "que conhecimentos para o texto especializado são mobilizados no processo de aprendizagem da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais acadêmicos resenha, artigo científico e relato de observação?". Em decorrência, objetivamos identificar e analisar os conhecimentos para o texto especializado mobilizados no processo de aprendizagem da escrita acadêmica por um sujeito licenciando em Letras.[3]

A investigação aqui relatada insere-se no campo da Linguística Aplicada e caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa longitudinal de viés documental, uma vez que averiguou textos produzidos em três períodos letivos por um sujeito licenciando em Letras de uma universidade federal que vivenciou duas mudanças expressivas, concomitantemente, a saber: (1) a turma dos alunos (turma 2011.1) foi a primeira a ingressar na instituição de ensino superior citada, exclusivamente pelo ENEM, que substituiu o seu vestibular como forma de avaliação e seleção; e (2) foi a primeira turma a ser regida pelo novo Projeto Pedagógico do Curso(PPC) de Licenciatura Letras em referência (UAL, 2011).

Esse sujeito e sua turma inauguraram uma nova fase na instituição, sobre a qual não se tinha memória: uma fase caracterizada por um exame seletivo externo que requer pouca escrita, apenas a prova de redação. Além disso, ao serem os primeiros

[3] Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa maior intitulada "Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em letras".

a colocarem em andamento o novo PPC, inauguraram um novo momento da Unidade Acadêmica de Letras, na qual o curso passa a ter maior ênfase teórico-prática, baseado na exigência de escrita "constante", através, por exemplo, de quatro relatórios de estágio e uma monografia de conclusão de curso, além dos trabalhos solicitados em cada disciplina.

O sujeito que se disponibilizou a participar da pesquisa é, do ponto de vista metodológico, o que se pode chamar de sujeito não "contaminado", já que não há efeito retroativo sobre ele, seja sobre o processo seletivo, seja sobre as disciplinas que estava cursando.

Nesse contexto, ao aprender a escrever para a academia, o sujeito licenciando foi demandado a escrever gêneros acadêmicos durante os três primeiros períodos letivos do curso superior, mas sem necessariamente terem sido apresentados à estrutura prototípica, aos temas, às sequências dos gêneros solicitados ou a formas de manifestação autoral. Essas produções deram origem a quatro grupos de dados: a *resenha 1* foi produzida em disciplina sobre prática educativa (2011.1), com base nos textos-fonte Sacristán e Pérez-Gómez (2000), Perrenoud (2010) e Saujat (2004)4, discutidos em sala de aula; a *resenha 2* foi elaborada em um curso de escrita acadêmica realizado nas férias, entre os períodos de 2011.1 e 2011.2, organizado pela professora da disciplina citada e sua estagiária docente de ensino superior, e teve como texto-fonte Diniz Pereira(2006)5, já discutido nas aulas da disciplina citada; o *artigo científico* foi produzido em disciplina sobre leitura e escrita, em 2011.2, após discussões teóricas de textos diversos; e, por fim, o *relato de observação* foi escrito em disciplina sobre paradigmas de ensino, em 2012.1, resultante de discussões teóricas variadas e de observação feita pelo sujeito de aulas do ensino básico em escola regular.

De posse das produções, realizamos análise preliminar com o objetivo de estabelecer semelhanças entre elas e, com isso, possibilitar uma visão longitudinal da aprendizagem da escrita por parte do sujeito. Para essa investigação, reportamo-nos à organização retórica dos textos produzidos, ou seja, à estrutura prototípica que diz respeito ao conhecimento do gênero. Uma metodologia importante para analisá-la foi o modelo CARS (SWALES, 1990), cuja aplicabilidade, com suas devidas adaptações, permitiu a observação de regularidade dos movimentos retóricos na composição textual dos gêneros, dentre eles, o movimento retórico de análise focalizado neste artigo. Dentro dessa metodologia, tomamos: a *resenha* conforme a adaptação do modelo CARS (SWALES, 1990) realizada por Motta-Roth (1995) e revista por Bezerra (2009); o *artigo científico* de acordo com o modelo CARS da introdução de artigos (SWALES, 1990),

---

4 SACRISTAN, J.G; PÉREZ-GOMEZ, A. Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In. ____. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In. ____. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. Administrar sua formação contínua. In. ____. *Dez novas competências para ensinar e administrar sua própria formação contínua*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

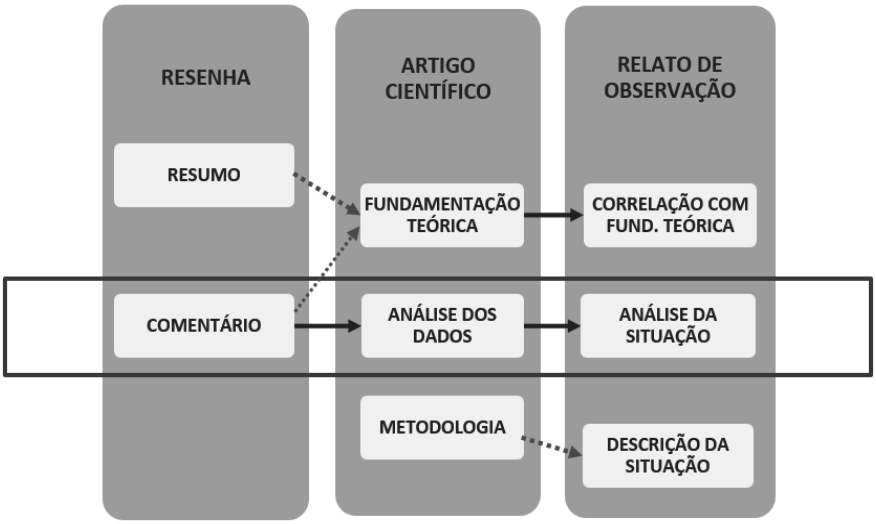
SAUJAT, F. O ensino como um trabalho. In. ____. *O trabalhado do professor nas pesquisas em educação*: um panorama. Londrina: Eduel, 2004.

5 DINIZ-PEREIRA, J. *Formação de Professores* – pesquisa, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

aliado aos modelos de Motta-Roth e Hendges (2010) e de Lim (2006 apud MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010. p.115); e o *relato de experiência* segundo o modelo desenvolvido por Silva (2002, p. 31).

Conforme esses estudos, podemos resumir as unidades retóricas básicas de cada gênero: a resenha requer resumo e comentário; o artigo científico tem unidades ligadas à descrição da metodologia, à exposição da fundamentação teórica e à análise de dados; e o relato de observação tem unidades de descrição de uma situação e sua análise; ambas correlacionadas com fundamentos teóricos, escritos à semelhança de uma resenha. Vejamos, no Gráfico1, os três gêneros com suas principais unidades retóricas representados em colunas verticais:

Gráfico 1: Unidades retóricas básicas dos três gêneros e suas relações



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao compararmos as unidades, verificamos que ao escrever o gênero resenha (primeira coluna), no primeiro e no segundo momentos de coleta de dados, ao menos teoricamente, o sujeito desenvolveu conhecimentos ligados ao resumo e ao comentário que o auxiliou indiretamente a produção da fundamentação teórica do artigo científico, que é uma espécie de resenha, por exigir sumarização e comentário/avaliação/posicionamento; e o comentário o auxiliou a produção da análise dos dados do artigo científico. A produção desse gênero (descrito na segunda coluna), no terceiro momento de coleta de dados, por sua vez, pode ter sido influenciado pela resenha, e esta produção colaborou para a produção do relato de observação (terceira coluna).

O gráfico revela, assim, um eixo comum, com suas devidas particularidades, entre a resenha, o artigo científico e o relato de observação: o comentário avaliativo fundamentado, chamado comumente de "análise", sinalizado no gráfico pelo retângulo circundante. Esse eixo nos parece ser a linha comum e caracterizadora da escrita na comunidade acadêmica, a produção da análise. Portanto, é o domínio dessa "linha" que estabelece a pertença à comunidade discursiva acadêmica, já que, através dela, o sujeito produtor do texto posiciona-se como especialista, de acordo com uma determinada

base teórica e uma base de dados. Em decorrência disso, selecionamos as unidades retóricas de análise de cada um dos gêneros para nossa investigação.

A fim de atender ao objetivo de descrever essa pesquisa, este artigo foi estruturado a partir do seguinte plano organizacional: a presente *introdução* que apresenta breve contextualização da pesquisa; a *seção teórica*, na qual apresentamos nosso enquadramento teórico (estudos linguístico-retóricos para a aprendizagem de escrita na academia); a *seção analítica*, na qual tecemos considerações sobre o percurso do sujeito através da análise de quatro produções textuais, com foco na unidade retórica de análise; e as *considerações finais*, seguidas das *referências*.

ESCREVENDO NO ENSINO SUPERIOR:PRINCÍPIOS DOS ESTUDOS LINGUÍSTICO-RETÓRICOS PARA A APRENDIZAGEM DE ESCRITA

Os estudos linguístico-retóricos[6] refletem, em parte, a revitalização da retórica clássica que resultou na *nova retórica*, conhecida pela preocupação pedagógica com o ensino das estratégias argumentativas que melhor se adaptam ao tipo de público-alvo que se pretende convencer. Suas contribuições teórico-metodológicas são decorrentes da preocupação com o ensino/aprendizagem de língua materna (inicialmente em inglês) para fins específicos, de modo que vêm sendo adaptadas para o estudo de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais, em diversos países, entre eles, o Brasil, com maior força nas últimas décadas.

Essa base teórica traz contribuições significativas para as pesquisas na perspectiva de gênero textual indissociavelmente ligadas à situação de produção. As definições de gênero e comunidade discursiva apresentadas por estudiosos, como Swales (1990) e Miller (2009), são exemplos dessas contribuições e foram cunhadas mantendo uma unidade de reflexão baseada em aspectos retóricos e sociais. Assim, ao adotá-la, consequentemente, consideramos suas contribuições importantes para os estudos sobre o texto escrito e compreendemos gênero textual como materialização de um conteúdo temático, precedido por uma organização retórica que seleciona certas formas linguísticas, em função de objetivos comunicativos compartilhados pelas pessoas envolvidas em atividades sociais específicas e contextualizadas.

A concepção de gênero baseia-se, assim, na prática retórica, nas convenções de discurso estabelecidas pela sociedade como formas de "agir junto" (MILLER, 2009, p.41). O contexto é essencial para se entender e interpretar um texto e os elementos linguísticos em si não são suficientes para análise, produção e/ou uso de um gênero.

Já comunidade discursiva, conforme os conceitos de Swales (1992 apud BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 24) e de Miller (2009), pode ser definida como projeção discursiva, construto retórico que persiste como aspecto estruturador de todas as formas de ação sociorretórica, logo, é um conjunto de objetivos ou interesses compartilhados por membros do grupo que possuem mecanismos de comunicação, gêneros, léxico próprio. Além disso, é composta por membros experientes, com conhecimento

[6] Utilizamos o termo *estudos linguístico-retóricos* a fim de evidenciar as possíveis interconexões existentes entre as abordagens linguísticas (ESP – inglês para fins específicos, particularmente) e retóricas de gênero (ERG).

do discurso e do conteúdo privilegiado, e membros novatos que buscam construir esse conhecimento para participarem plenamente das atividades da comunidade.

Gênero e comunidade discursiva são conceitos intrinsecamente relacionados, pois os gêneros estabelecem-se nas comunidades. Os gêneros textuais pertencem não a indivíduos isolados e, sim, a comunidades discursivas compostas por grupos de indivíduos, que geram convenções restritivas às escolhas individuais (cf. BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009). Compartilhando essa ideia, Miller (2009, p. 31) afirma que "a comunicação bem sucedida requer que os participantes compartilhem tipos comuns; [e] isso é possível na medida em que os tipos são criados socialmente". Isso implica dizer que os gêneros (formas tipificadas de discurso), produzidos por um sujeito, só são reconhecíveis por outro sujeito em uma situação tipificada porque os gêneros são sociais.

Os conceitos de gênero textual e comunidade discursiva são importantes para a nossa investigação, assim como os outros postulados dos estudos linguístico-retóricos, visto que a academia corresponde ao que Swales (1990; 1998 apud BONINI; FIGUEIREDO, 2010) define como comunidade discursiva ou "rede sociorretórica". Assim, a academia seria um grupo de pertença no qual o sujeito licenciando busca construir laços de pertencimento através da apropriação da escrita acadêmica, materializada nos gêneros textuais típicos envolvidos nos eventos comunicativos e que são responsáveis, em parte, pela constituição e funcionamento de comunidades específicas.

No meio acadêmico, os sujeitos inevitavelmente participam de eventos comunicativos e dos fatos sociais nos quais esses eventos são produzidos. Esses fatos, de acordo com Bazerman (2005, p.22), são "ações sociais significativas realizadas pela linguagem" que não podem existir se as pessoas não os realizarem através de textos.

Por exemplo, o sujeito por nós investigado produziu gêneros, criando, com isso, um conjunto de gêneros intimamente ligado ao conjunto de gêneros dos professores das disciplinas, constituindo um sistema de gêneros que é parte do sistema de atividades acadêmicas. Cada um desses gêneros, ao ser produzido, estabelece condições que, de alguma maneira, são levadas em consideração nas produções posteriores, criando o que nós podemos chamar de uma memória de histórico de escrita. Isso porque há características de um gênero que perpassam outros gêneros e, se um texto funciona bem numa dada situação, em uma situação similar, o sujeito produtor tende a escrever também de maneira similar.

A produção de texto, nessa perspectiva, é uma atividade social ou "sociopsicológica" (cf. BAZERMAN, 2006) que se realiza conforme convenções discursivas especificas e revela comportamento social e conhecimento dos membros do grupo, sendo o ingresso e a ascensão de um sujeito/membro dependente do domínio dos gêneros da comunidade, "uma vez que eles [os gêneros] são peças centrais na realização dos propósitos sociais estabelecidos nesse contexto" (BONINI; FIGUEIREDO, 2010, p.123).

Em cada comunidade, conhecer um gênero, segundo Bawarshi e Reiff (2013), requer ter o conhecimento de traços formais; dos propósitos a que o gênero serve; das negociações das intenções individuais na relação com as expectativas e motivações sociais dos gêneros; do quando, por que e onde usar o gênero; das relações leitor com escritor e das relações entre gêneros. Em nossa análise, portanto, investigamos a aprendizagem do gênero por parte de um sujeito; tal conhecimento não se refere apenas ao seu reconhecimento, mas também à aprendizagem da competência para

usar o gênero, esta, por sua vez, está ligada à produção, organização e vivência da ação sociorretórica.

Desse modo, o neófito em uma comunidade discursiva precisa, como lembra Bazerman (2006), entender as pressuposições e os objetivos fundamentais da comunidade para desenvolver a habilidade de escrever metacognitivamente, isso é, "saber o que está fazendo" e "fazer escolhas inteligentes" (BAZERMAN, 2006, p.63) no âmbito da comunidade discursiva. Objetivos e pressuposições que, para nós, estão ligadas à compreensão da totalidade da interação dos eventos comunicativos existentes na academia (atividades em sala de aula, grupos de pesquisa e de trabalho, congressos acadêmicos, palestras, lançamentos de livros, publicações de artigos.), inclusive dos sujeitos envolvidos nesses eventos (professores, pesquisadores, colegas, coordenadores, editores.). Compreender essas relações parece possibilitar o entendimento de que cada texto tem um papel nessa rede, delimitando as atividades do grupo social, e que vários textos resultam dos anteriores e influenciarão os textos posteriores, numa relação intertextual infinita.

O grupo de pertença acadêmico, assim, fecha-se ainda mais se pensarmos nas especificidades discursivas de cada curso universitário, isto é, em cada instância discursiva. Sobre essa relação, Wilson (2009, p.99) assegura que "no contexto acadêmico, especificamente, a aquisição de uma escrita formal se integra ao gênero e ao discurso científicos como comportamento a ser adquirido, na verdade, continuamente desenvolvido". Podemos supor, de tal modo, que a aprendizagem da escrita acadêmica, no sentido de adquirir as especificidades de uma escrita característica de uma dada comunidade, corresponderia a um processo gradual, no qual o nível de conhecimento sistematizado e do grau de profundidade sobre as tradições retóricas da comunidade, possuídos pelos sujeitos ingressantes, fazem toda a diferença.

Essas singularidades da escrita acadêmica estariam vinculadas aos padrões discursivos presentes em cada gênero privilegiado por esse grupo. Segundo Wilson (2009), para que o aluno adquira a condição letrada exigida pela universidade, ele precisa dominar a norma culta e incorporar os valores da academia e as práticas linguísticas e discursivas privilegiadas nesse contexto que, por sua vez, implicam a aprendizagem de competências para lidar com o saber fazer; interpretar e reinterpretar conceitos e verdades da cultura popular e da cultura acadêmica; e ajustar-se às condições de produção dessa esfera.

São novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento, às quais os sujeitos devem se adequar. Essas maneiras não estão preestabelecidas no campo cognitivo dos sujeitos nem são adquiridas automaticamente no contato com o meio acadêmico pelo simples fato de terem passado no exame de ingresso. A apropriação das práticas de escrita acadêmica requer múltiplas competências, "numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais" (BEZERRA, 2012, p.247).

Na universidade, como sabemos, algumas dessas competências e habilidades não são claras, devido a fatores diversos. Cada disciplina, cada evento comunicativo possui normas reguladoras cujas especificações, por vezes, são nebulosas para os alunos. O professor surge, então, como um sujeito importante nessa aprendizagem da escrita, desempenhando um papel de orientador, já aceito e reconhecido pelo grupo de pares

(grupo de membros daquele ambiente acadêmico), que pode intermediar o aprendizado dos ingressantes.

Além disso, os gêneros textuais, como lembra Bazerman (2005), não são atemporais nem iguais para todos os observadores, uma vez que o conhecimento dito comum muda no decorrer do tempo, assim como mudam os gêneros e as situações. Por isso, enfatiza esse autor (2005, p.31): "a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação [...] e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo". Os gêneros são mais que aspectos linguísticos, são *fenômenos de reconhecimento psicossocial*, conforme o estudioso, pois são partes de processos de atividades socialmente organizadas.

Desse modo, a formação superior visa, dentre outros objetivos, que os alunos se apropriem do discurso e das práticas de escrita acadêmica e, em consequência, do discurso acadêmico e das relações sociais, exigindo, para isso, conforme Giudice e Moyano (2011), práticas linguísticas cada vez mais completas em relação aos conteúdos, às atividades de pesquisa e à aplicação na vida profissional.

Para estabelecer laços de pertencimento no grupo acadêmico, o graduando necessita, em síntese, aprender e dominar a escrita acadêmica, concretizada e articulada através dos gêneros característicos dessa comunidade, estabelecidos na e pela linguagem. Por conseguinte, há conhecimentos de diversas naturezas imbricados na produção de um texto especializado, ou seja, acadêmico, que devem ser levados em conta e aprendidos.

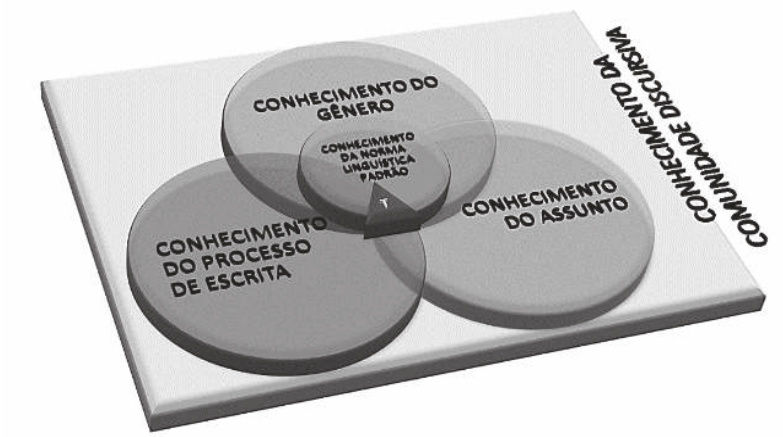
De acordo com Beaufort (1998 apud SWALES, 2009, p.35), cinco são os domínios de conhecimento contextualizado para o texto especializado: (1) conhecimento do assunto, (2) conhecimento retórico, (3) conhecimento do processo de escrita, (4) conhecimento do gênero e (5) conhecimento da comunidade discursiva. A produção escrita que gera o texto especializado seria, assim, moldada pela sobreposição dos quatro primeiros conhecimentos, que são posteriormente

> encapsulados ou envolvidos pelo que a autora chama de "conhecimento da comunidade discursiva" (p.64) [o que seria o quinto conhecimento], ou pelo que Ken Hyland (2000) chama de "culturas disciplinares", ou pelo que outros chamaram de "comunidade de prática" (LAVE; WENGER, 1991) ou talvez pelo que Bourdieu chama de "habitus" (BOURDIEU, 1991). (BEAUFORT, 1998 apud SWALES, 2009, p. 35).

Tardy (2009 apud BAWARSHI; REIFF, 2013, p.164), por sua vez, com base em textos de estudantes de pós-graduação, descreveu as seguintes características multidimensionais de gêneros: (1) domínios de conhecimento formal, (2) conhecimento retórico, (3) conhecimento temático e (4) conhecimento processual.

Essas características de Tardy assemelham-se aos quatro domínios de conhecimentos apresentados por Beaufort, o que nos permite redefinir esses domínios, tornando-os mais sintéticos e com fronteiras mais nítidas de análise. Assim, redefinindo os domínios de conhecimento com base em Beaufort e Tardy temos:

Gráfico 2: Domínios de conhecimento contextualizado para o texto especializado



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos textos de Beaufort (1998 apud SWALES, 2009, p. 35) e de Tardy (2009 apud BAWARSHI; REIFF, 2013, p.164)

O conhecimento do assunto (círculo à direita), o conhecimento do gênero (circula acima), o conhecimento do processo de escrita (círculo à esquerda) são os três conhecimentos bases para a produção de um texto especializado ("T" – triângulo resultante da interseção entre os conhecimentos), isto é, de um texto que circule proficientemente no meio para o qual foi produzido, sendo aceito como exemplar do gênero por seus interlocutores. Além desses conhecimentos, destacamos o conhecimento da norma linguística padrão (círculo sob o conhecimento do gênero), que está dentro do conhecimento do gênero, que se evidencia devido a sua inegável importância na comunidade acadêmica, em especial num curso de Licenciatura em Letras. O conhecimento da comunidade discursiva (base para os outros conhecimentos) estaria em um nível distinto dos demais, já que seria um conhecimento formado pelos outros conhecimentos e dependente destes.

De acordo com os dados coletados para esta pesquisa, o conhecimento do assunto para as situações de escrita focalizadas já estava dado, pois os assuntos foram previamente estudados em sala de aula antes das produções, o que implica dizer que os sujeitos já deveriam tê-los assimilado. O conhecimento do processo de escrita implica a própria montagem dos textos, nas idas e vindas do processo de escritura; portanto, para ser analisado profundamente necessita de acompanhamento que os nossos dados não revelam por serem versões finais dos gêneros. Restam o conhecimento do gênero e o conhecimento da comunidade discursiva, este último parece-nos ser o mais significativo, porque ele revela a importância de se pensar o texto como uma tessitura complexa de inter-relação de aspectos que, juntamente com o conhecimento do gênero, permite a definição da unidade retórica da análise como um elemento constitutivo e característico da escrita acadêmica.

Cada sujeito produtor tem "uma história particular e um conjunto atual de questões de vida; um conjunto de compreensões sobre escrita, sobre sociedade e sobre o assunto específico à mão; e um repertório de percepções retóricas, técnicas e habilidades" (BAZERMAN, 2007, p.55) e, quando reconhece uma situação de escrita, constrói um enquadre para a ação e busca recursos disponíveis para realizá-la. Esses recursos podem possuir naturezas diferenciadas e, segundo nossas observações, se estiverem

de alguma forma relacionados aos conhecimentos anteriormente apresentados podem levar ao texto especializado.

Essas reflexões e contribuições teóricas nos fazem pensar que, embora o aparente consenso de que as práticas discursivas presentes na comunidade acadêmica grupo influenciam todos os sujeitos, as influências dão-se de maneira desigual e variável em decorrência da história de experiências sociais comunicativas de cada um. Isso porque os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente por parte dos sujeitos.

Uma variável no compartilhamento dos conhecimentos é a "distância social" discutida por Bhatia (2009, p.185). Para o autor, o "conhecimento compartilhado do gênero [...] não é normalmente acessível a estranhos, o que cria uma espécie de distância social entre os membros legítimos da comunidade discursiva e aqueles que são considerados como estranhos".

Embora o conhecimento compartilhado entre os membros de uma comunidade discursiva crie um "grupo", uma distância social é intensificada entre os membros efetivos e os não membros. Esse distanciamento, a nosso ver, pode inibir a entrada de novos membros, sendo, essa uma das razões da complexidade e opacidade do processo de aprendizagem da língua escrita que resulta na dificuldade de alunos produzirem textos, principalmente textos especializados.

A partir do exposto, podemos pensar a aprendizagem da língua escrita além dos processos de aquisição do código. Em outras palavras, ao adotar a noção de aprendizagem da escrita, não estamos nos referindo apenas à aquisição do código, pois o sujeito investigado já o adquiriu. Estamos investigando a aprendizagem em um sentido mais amplo, que envolve aspectos linguísticos, textuais e discursivos, característicos da escrita acadêmica e presentes nos gêneros textuais dessa esfera.

Assim, o licenciando, nesse processo de aprendizagem, não pode ser considerado como receptor passivo de conhecimento (SCARPA, 2001), pois ele busca afirmar-se como sujeito da linguagem, como *membro de uma comunidade discursiva*, como construtor do seu próprio conhecimento de mundo passando pela representatividade do outro. Sua produção textual revela a aprendizagem dos conhecimentos anteriormente citados, conforme será demonstrado na seção a seguir.

ESCREVENDO NO ENSINO SUPERIOR: O PERCURSO DE UM LICENCIANDO EM LETRAS

As resenhas, o artigo científico e o relato de observação analisados foram coletados em três disciplinas da grade curricular do curso de licenciatura e em um curso de férias. As disciplinas não tinham a preocupação explícita com o ensino de escrita. A análise dos dados apontou que os professores ministrantes das mesmas solicitaram os gêneros de acordo com o que julgavam necessário aos alunos e/ou, talvez, de acordo com as necessidades das disciplinas. Logo, a requisição dos gêneros esteve muito mais centrada no professor, na sua disciplina e em seu projeto de ensino, do que no licenciando. Já o curso de férias, realizado entre o primeiro e o segundo períodos letivos, surgiu da preocupação com o ensino de escrita e teve como objetivo melhorar a escrita do gênero acadêmico resenha, devido à constatação da dificuldade da turma na qual o licenciando estava matriculado em redigir textos desse gênero.

Assim, a aprendizagem da escrita nesses quatro momentos observados não se deu de maneira sistêmica, pensada conforme a complexidade dos gêneros e/ou dos conhecimentos que se queria desenvolver em cada período, com o objetivo de integrar as aprendizagens numa lógica processual. A partir desse contexto tão recorrente em nossas instituições de ensino superior, observar o percurso de um licenciando pode trazer reflexões interessantes para o estudo da escrita acadêmica. Desse modo, apresentaremos, a seguir, considerações sobre as produções investigadas tomando um fragmento representativo de cada texto (resenhas, artigo científico e relato de observação).

RESENHA 1 – PRIMEIRO PERÍODO LETIVO

Duas foram as resenhas observadas. A primeira oriunda de disciplina no primeiro período letivo e a segunda do curso entre o primeiro e o segundo período, nas quais o sujeito cumpre, mesmo que com menor complexidade e com algumas parcialidades, a estrutura retórica básica do gênero: introduzir, sumarizar, criticar e concluir. Vejamos um fragmento significativo da resenha 1, com alguns destaques, seguido de apontamentos que sintetizam a análise.

Fragmento 1: Resenha 1

Persenaud, no capítulo 10 " Administrar sua própria formação contínua", focaliza a formação docente como um processo contínuo de qual o próprio docente é o responsável. O autor enfatiza que nesta formação o professor deve ter uma prática reflexiva, principalmente para saber auto-avaliar-se. Essa abordagem de Persenaud se assemelha com a "Perspectiva de Reflexão na Prática para Reconstrução Social" de Sacristan e Gómez no capítulo 11 em que o professor refletir sobre sua prática em sala de aula. Um bom professor é sim aquele que considera sua formação como contínua, estudando sempre com o intuito de adquirir novos conhecimentos, faz cursos de aperfeiçoamento para aprender novas técnicas de como trabalhar em sala de aula com os alunos, entre outras coisas. Mas existe um questão que nem sempre é considerada: como se ter uma formação contínua, quando não se tinha tempo para aprofundar os estudos, por que se precisa trabalhar mais de 1 horário em diferentes escolas para manter suas despesas?

Gerencia as vozes através de nomeações e verbos dicendi e indica a organização textual;

Cumpre com a unidade de análise, mesmo que de modo incipiente;

Usa pergunta-retórica como forma de argumentação.

O sujeito, na produção da resenha 1, coloca-se, embora com limitações, no papel de especialista, de membro da comunidade acadêmica, de autoridade que não apenas descreve as obras lidas, mas, também, que tece comentários sobre elas, como podemos observar no fragmento, com destaque para o estabelecimento da relação de semelhança entre o texto de Perrenoud e o texto de Sacristán e Pérez-Gómez, e a utilização do recurso argumentativo e persuasivo da pergunta retórica para levar seu leitor à reflexão e, indiretamente, à adoção do seu ponto de vista. O uso da pergunta retórica indicia algum pouco conhecimento da comunidade discursiva acadêmica e do gênero, parece indicar a necessidade de argumentar e se posicionar, provavelmente, advinda da produção de gêneros como artigo de opinião, ainda no ambiente escolar, no qual esse tipo de recurso de argumentação é mais usual.

Na resenha, em sua extensão, há indícios, assim, de um sujeito, ainda não membro, mas que busca tornar-se membro, apesar de suas limitações, através do seu engajamento

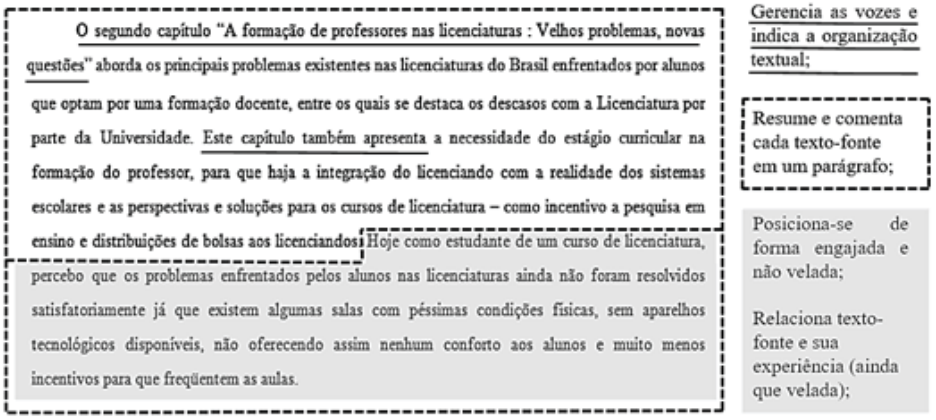
ao cumprir com a unidade retórica de análise, mesmo que de modo incipiente e, às vezes, prescritivo; ao expor-se como produtor do seu texto por meio da primeira pessoa do singular e do plural, sendo esta última também uma maneira de preservação de face e de envolvimento com o leitor; ao retextualizar os textos-fonte e realizar o gerenciamento de vozes através de nomeações (formas que fazem referência ao autor do texto-fonte, por exemplo: autor e Persenaud) e o uso de verbos *dicendi* (verbos "do dizer" usados para indicar a voz do autor, por exemplo: focaliza e enfatiza), como verificamos no fragmento; ao seguir uma organização textual, apesar de desvios à norma padrão da língua. Essas ações revelam o grau ainda inicial de consciência linguística e textual do sujeito em relação ao gênero produzido e resenhado e do conhecimento da comunidade discursiva, bem como do seu conhecimento do conteúdo, do processo de escrita e da norma padrão.

RESENHA 2 – SEM FÉRIAS PARA O ESTUDO

Como já exposto, a resenha 2foi produzida num curso de férias destinado ao aprimoramento da escrita acadêmica, com foco no gênero resenha, elaborado tendo como texto-fonte um texto já trabalhado em sala de aula, na disciplina *Fundamentos da Prática Educativa*, assim como os textos-fonte da resenha 1. Assim, partiu-se de texto já conhecido para que todas as atenções se voltassem para as especificidades do gênero que seria escrito.

Observemos um fragmento significativo.

Fragmento 2: Resenha 2



O desenvolvimento dos conhecimentos inerentes à produção de texto especializado, evidenciado pelo sujeito em sua resenha 2, parece estar ligado à repetição do exercício de escrever, à repetição do gênero e à confirmação de escolhas na produção por meio do curso. Essas repetições e confirmações centraram-se principalmente, como podemos verificar no fragmento apresentado, na organização textual (recorrência da estrutura sumarização seguida de comentário) e no cuidado com o gerenciamento de vozes, que já eram vistos na resenha 1, e que o sujeito manteve na segunda resenha. Vale salientar, ainda, que o sujeito adquiriu mais autonomia escritora decorrente do aprimoramento dos conhecimentos da comunidade discursiva, do processo de escrita e do gênero, principalmente, no curso de férias. Essa autonomia é corroborada pela utilização de aspectos que denunciam o desenvolvimento da escrita acadêmica: título,

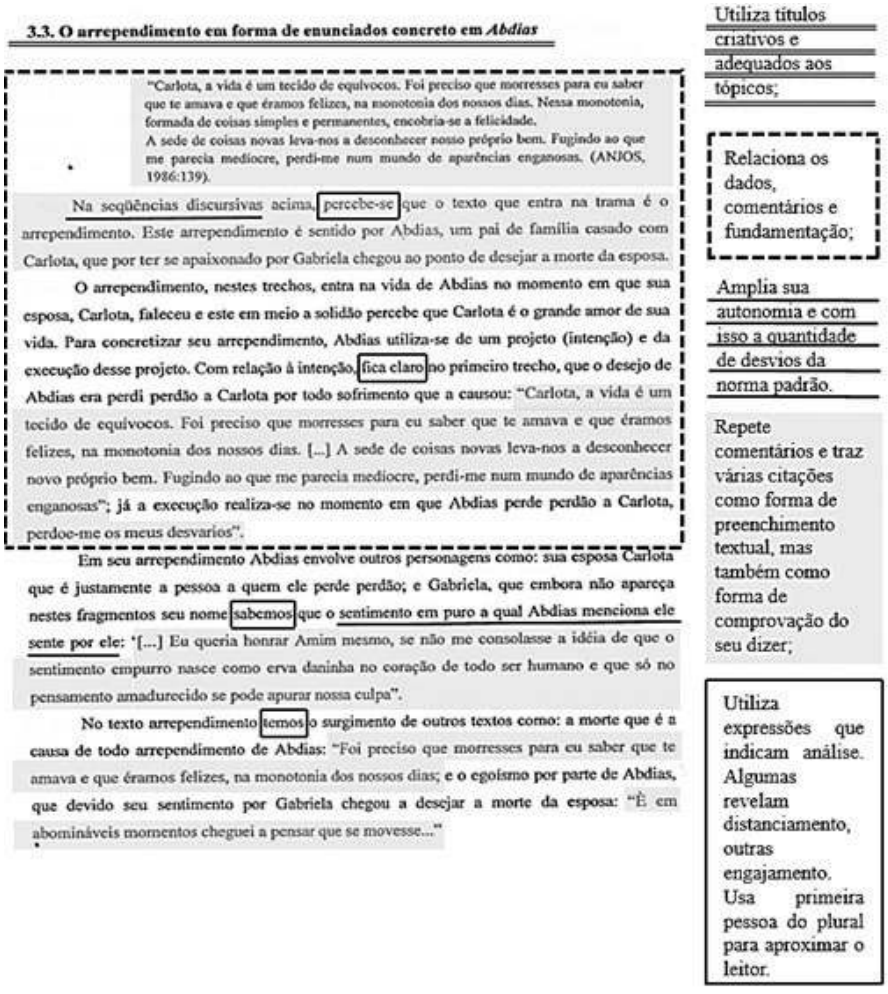
modalização, comentários com base na relação entre texto teórico lido e sua experiência como licenciando (ainda que velada), marcada pelo verbo em primeira pessoa do singular "percebo", também perceptível no fragmento.

ARTIGO CIENTÍFICO – SEGUNDO PERÍODO LETIVO

Diferentemente do gênero resenha acadêmica, como se sabe, o artigo científico possui comumente subdivisões claras das suas unidades retóricas delimitadas por subtítulos. Diante desse fato e da nossa constatação inicial de que o comentário analítico seria o ponto de encontro entre os três gêneros observados e o elemento caracterizador da escrita acadêmica, apresentamos a seguir considerações sobre a análise.

O sujeito intitulou seu artigo de *A sociointeração de Abdias com sua família em termos de enunciados concreto*s, cujo objetivo foi, conforme introdução do texto, "analisar as interações de Abdias com sua família em termos de enunciado concretos no romance 'Abdias', de Cyro dos Anjos". Para cumprir com o objetivo proposto, o sujeito, por orientação do professor da disciplina, compôs seu artigo científico de capa, resumo, introdução, fundamentação teórica, análise e conclusão, além das referências. Vejamos um fragmento da seção analítica do artigo científico.

Fragmento 3: Artigo científico



3.3. O arrependimento em forma de enunciados concreto em *Abdias*

"Carlota, a vida é um tecido de equívocos. Foi preciso que morresses para eu saber que te amava e que éramos felizes, na monotonia dos nossos dias. Nessa monotonia, formada de coisas simples e permanentes, encobria-se a felicidade.
A sede de coisas novas leva-nos a desconhecer nosso próprio bem. Fugindo ao que me parecia medíocre, perdi-me num mundo de aparências enganosas. (ANJOS, 1986:139).

Na seqüências discursivas acima, percebe-se que o texto que entra na trama é o arrependimento. Este arrependimento é sentido por Abdias, um pai de família casado com Carlota, que por ter se apaixonado por Gabriela chegou ao ponto de desejar a morte da esposa.

O arrependimento, nestes trechos, entra na vida de Abdias no momento em que sua esposa, Carlota, faleceu e este em meio a solidão percebe que Carlota é o grande amor de sua vida. Para concretizar seu arrependimento, Abdias utiliza-se de um projeto (intenção) e da execução desse projeto. Com relação à intenção, fica claro no primeiro trecho, que o desejo de Abdias era perdi perdão a Carlota por todo sofrimento que a causou: "Carlota, a vida é um tecido de equívocos. Foi preciso que morresses para eu saber que te amava e que éramos felizes, na monotonia dos nossos dias. [...] A sede de coisas novas leva-nos a desconhecer novo próprio bem. Fugindo ao que me parecia mediocre, perdi-me num mundo de aparências enganosas"; já a execução realiza-se no momento em que Abdias perde perdão a Carlota, perdoe-me os meus desvarios".

Em seu arrependimento Abdias envolve outros personagens como: sua esposa Carlota que é justamente a pessoa a quem ele perde perdão; e Gabriela, que embora não apareça nestes fragmentos seu nome sabemos que o sentimento em puro a qual Abdias menciona ele sente por ele: "[...] Eu queria honrar Amim mesmo, se não me consolasse a idéia de que o sentimento empurro nasce como erva daninha no coração de todo ser humano e que só no pensamento amadurecido se pode apurar nossa culpa".

No texto arrependimento temos o surgimento de outros textos como: a morte que é a causa de todo arrependimento de Abdias: "Foi preciso que morresses para eu saber que te amava e que éramos felizes, na monotonia dos nossos dias; e o egoísmo por parte de Abdias, que devido seu sentimento por Gabriela chegou a desejar a morte da esposa: "È em abomináveis momentos cheguei a pensar que se movesse..."

Utiliza títulos criativos e adequados aos tópicos;

Relaciona os dados, comentários e fundamentação;

Amplia sua autonomia e com isso a quantidade de desvios da norma padrão.

Repete comentários e traz várias citações como forma de preenchimento textual, mas também como forma de comprovação do seu dizer;

Utiliza expressões que indicam análise. Algumas revelam distanciamento, outras engajamento. Usa primeira pessoa do plural para aproximar o leitor.

O modo organizacional da seção de análise do artigo científico aponta para um produtor engajado na comunidade discursiva, que percebeu a necessidade de relacionar os dados, comentários e fundamentação, como podemos observar brevemente no fragmento apresentado. O sujeito organizou sua análise logicamente através de categorias e elaborando um tópico de fechamento para os tópicos categorizados, mostrando as relações entre eles. Com isso, o licenciando demonstra estar amadurecendo seu conhecimento sobre o texto especializado, percebendo, conforme os dados evidenciam, que a escrita acadêmica requer análises alicerçadas, análises recursivas de ida e volta aos dados, a fim de (des)confirmar hipóteses. A estratégia de organizar a análise em seções definidas, como a parcialmente exposta no trecho acima, parece-nos ser adequada por permitir uma leitura mais objetiva e coerente, características importantes para um texto acadêmico. Todavia, o sujeito parece acomodar-se e fazer repetições que empobrecem seu texto, como exemplo temos o primeiro parágrafo do fragmento, o qual é repetido em outras seções do artigo analisado. As repetições sugerem, assim como as longas citações do romance, o uso de estratégias de preenchimento textual, comuns em textos de iniciantes, e, além disso, podem ser vistas como respostas à necessidade de comprovar o que vem sendo dito no artigo pelo sujeito.

Verificamos também a presença de títulos criativos e adequados aos tópicos, a tentativa de uniformização dos tópicos analíticos e o uso linguístico adequado (tempos verbais e pessoas do discurso; expressões indicativas de análise, por exemplo). Com essas estratégias, o sujeito demonstra estar desenvolvendo o domínio do conhecimento do gênero, do processo de escrita, do conteúdo e da comunidade discursiva, através de uma percepção analítica que se amplia juntamente com sua autonomia e sua busca para tornar-se membro.

Vemos a recorrência de expressões que indicam a análise. Como podemos ter uma ideia por meio do fragmento, algumas revelam distanciamento do sujeito, outras indicam seu engajamento ao assumir-se como analista. Há ainda o uso do plural da primeira pessoa com a finalidade de envolver o leitor e chamá-lo para também analisar.

Por fim, salientamos que, proporcionalmente à ampliação de sua autonomia, amplia-se também a quantidade de desvios quanto à norma linguística padrão, como a expressão "na sequências discursivas". O sujeito, ao adquirir maior confiança em sua escrita, arrisca-se mais em suas construções e, por produzir um gênero de maior extensão do que as resenhas, evidencia mais problemas de domínio do conhecimento da norma padrão que prejudicam a composição textual. Há um baixo domínio do conhecimento da norma culta da língua por parte do sujeito que, muitas vezes, prejudica os bons comentários e as relações que são estabelecidas, principalmente nas unidades analíticas dos gêneros resenha e artigo científico, nas quais o sujeito está mais livre de textos-fonte para guiar sua escrita. Vale ressaltar que muitos desses problemas de concordância simples entre núcleo do sujeito e adjuntos adnominais, por exemplo, poderiam ter sido solucionados com a utilização do revisor de texto do próprio programa de computador utilizado para edição do artigo científico.

A maior quantidade de erros/inadequações no artigo científico e, também, no relato de observação (discutido posteriormente) em relação às resenhas, supomos que se deve ao fato de os gêneros serem mais analíticos, como já dito, maiores em extensão, e o sujeito se sentir mais livre para escrever. Em outras palavras, se há mais escrita, há,

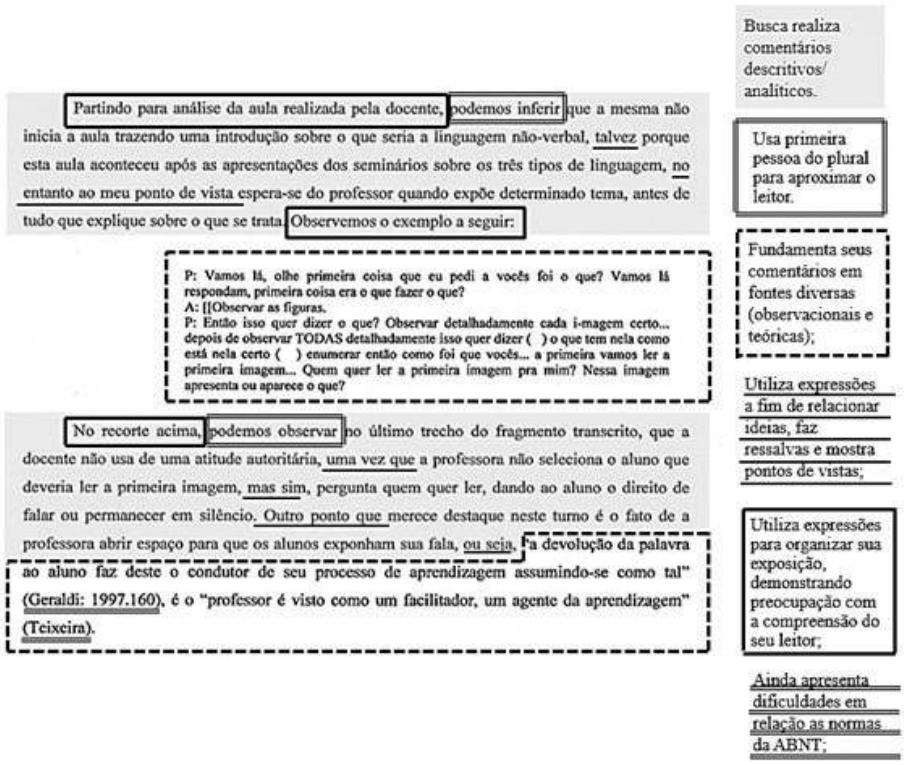
proporcionalmente, mais erros e, se o sujeito sente-se mais livre para escrever, ele se arriscará mais, tanto em formas linguísticas quanto em tentativas de posicionamento.

RELATO DE OBSERVAÇÃO – TERCEIRO PERÍODO LETIVO

O relato de observação, elaborado pelo sujeito, compõe-se de introdução, metodologia, fundamentação teórica, descrição das observações, considerações finais e referências, cumprindo, assim, com a estrutura retórica prototípica. O gênero foi produzido no terceiro e último período letivo analisado, após a observação feita pelo sujeito de aulas do ensino básico em escola regular.

Ao investigarmos a unidade de análise do relato, denominada "Descrição das observações", observamos manutenções e modificações de conhecimentos demonstrados pelo sujeito nas produções anteriores. Vejamos, a seguir, um fragmento significativo desse relato.

Fragmento 4: Relato de observação



Busca realiza comentários descritivos/ analíticos.

Partindo para análise da aula realizada pela docente, podemos inferir que a mesma não inicia a aula trazendo uma introdução sobre o que seria a linguagem não-verbal, talvez porque esta aula aconteceu após as apresentações dos seminários sobre os três tipos de linguagem, no entanto ao meu ponto de vista espera-se do professor quando expõe determinado tema, antes de tudo que explique sobre o que se trata. Observemos o exemplo a seguir:

Usa primeira pessoa do plural para aproximar o leitor.

P: Vamos lá, olhe primeira coisa que eu pedi a vocês foi o que? Vamos lá respondam, primeira coisa era o que fazer o que?
A: [[Observar as figuras.
P: Então isso quer dizer o que? Observar detalhadamente cada i-magem certo... depois de observar TODAS detalhadamente isso quer dizer ( ) o que tem nela como está nela certo ( ) enumerar então como foi que vocês... a primeira vamos ler a primeira imagem... Quem quer ler a primeira imagem pra mim? Nessa imagem apresenta ou aparece o que?

Fundamenta seus comentários em fontes diversas (observacionais e teóricas);

No recorte acima, podemos observar no último trecho do fragmento transcrito, que a docente não usa de uma atitude autoritária, uma vez que a professora não seleciona o aluno que deveria ler a primeira imagem, mas sim, pergunta quem quer ler, dando ao aluno o direito de falar ou permanecer em silêncio. Outro ponto que merece destaque neste turno é o fato de a professora abrir espaço para que os alunos exponham sua fala, ou seja, "a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem assumindo-se como tal" (Geraldi: 1997.160), é o "professor é visto como um facilitador, um agente da aprendizagem" (Teixeira).

Utiliza expressões a fim de relacionar ideias, faz ressalvas e mostra pontos de vistas;

Utiliza expressões para organizar sua exposição, demonstrando preocupação com a compreensão do seu leitor;

Ainda apresenta dificuldades em relação as normas da ABNT;

Observamos que o relato apresenta verbos na primeira pessoa do plural e também expressões que indicam primeira pessoa do singular. Essa ocorrência já havia se dado anteriormente e repete-se novamente, o que pode indicar tanto falta de monitoramento do texto, que sugere pouco conhecimento relativo ao processo de escrita, já que o sujeito não revisou seu texto, a fim de padronizar as formas verbais; quanto falta de conhecimento do gênero, por se tratar de um relato, o uso deveria ser da primeira pessoa do singular. A análise dos dados nos leva a ver que essa mudança é decorrente de pouco domínio do conhecimento do processo de escrita. Como já dito ao tratarmos do artigo científico, o sujeito tende, por ser um texto de maior extensão, a cometer mais inadequações linguísticas, problema que seria solucionado com uma reescrita.

Em contrapartida ao uso da primeira pessoa do plural, no primeiro parágrafo do fragmento, o sujeito expõe-se ao utilizar a expressão "ao meu ponto de vista". A forma de argumentação usada nesse parágrafo é interessante do ponto de visto do desenvolvimento da escrita acadêmica, vejamos novamente o parágrafo: "*Partindo para análise da aula realizada pela docente, podemos inferir que a mesma não inicia a aula trazendo uma introdução sobre o que seria a linguagem não-verbal*, talvez porque esta aula aconteceu após as apresentações dos seminários sobre os três tipos de linguagem, no entanto ao meu ponto de vista espera-se do professor quando expõe determinado tema, antes de tudo que explique sobre o que se trata. Observemos o exemplo a seguir.".

No parágrafo reproduzido acima, inicialmente, o sujeito afirma, em primeira pessoa do plural, que a professora deixa de realizar uma introdução (em itálico); após, utiliza o "talvez" como modalizador para fazer uma ressalva que possivelmente explicaria a atitude da professora (sublinhado); em seguida, faz uso da conjunção adversativa "no entanto" para colocar seu comentário sobre o fato, que se opõe à possível explicação para a ação da professora, deixando claro que o posicionamento é seu através da expressão "ao meu ponto de vista" (em negrito); por fim, utiliza o verbo "observemos" no imperativo/primeira pessoa do plural para comprovar seu posicionamento por meio de uma transcrição.

Com isso, o sujeito revela conhecimento de análise, pois mostra o fato, faz suposições que o justificariam, coloca sua opinião, e, o mais interessante, uma opinião baseada, possivelmente, na experiência pessoal que se opõe ao fato narrado. Apesar dessa demonstração de desenvolvimento do conhecimento da comunidade discursiva, o sujeito, por ainda encontrar-se num estágio em que busca ser aceito nessa comunidade, pede que o leitor confirme seu posicionamento através da observação de uma transcrição da aula.

No relato de observação, em suma, verificamos demonstrações de desenvolvimento do conhecimento da comunidade discursiva, do gênero, do processo de escrita e do conteúdo, através de indícios presentes na seção analítica. O sujeito demonstra seu posicionamento, faz comentários mais fundamentados e embasados em fontes diversas (teóricas e observacionais), como verificamos no fragmento, utiliza conectivos a fim de relacionar ideias, organiza sua exposição de acordo com critérios e demonstra se preocupar com a compreensão do seu leitor, faz ressalvas e mostra pontos de vistas positivos e negativos, começa a apresentar citações indiretas. Em compensação, o sujeito comete inadequações micro e macroestruturais, apresenta dificuldade de seguir normas de citação e referenciação estabelecidas pela ABNT, não exibe uma padronização da pessoa do discurso utilizada.

O sujeito, portanto, busca inserir-se na comunidade discursiva acadêmica através de vários conhecimentos inerentes à escrita característica dessa comunidade, mesmo sem grande domínio da norma padrão da língua, que também é uma característica essencial da escrita acadêmica. Parece-nos que o seu esforço é o de desenvolver o domínio dos outros conhecimentos, mas não o da escrita padrão. Talvez, o sujeito, dê maior atenção às demonstrações dos conhecimentos relativos ao gênero, comunidade discursiva e assunto em detrimento ao conhecimento da norma padrão, contudo, dominá-la é uma exigência implícita nos outros conhecimentos da comunidade referida, não dominá-la revela uma lacuna que remonta ao ensino básico. O desconhecimento da norma prejudica o andamento da análise, deixa o texto truncado e dificulta a aceitação desse sujeito pelos demais membros da comunidade.

DO PRIMEIRO AO TERCEIRO PERÍODO – O QUE DIZER DESSE PERCURSO?

A análise brevemente exposta valida a tese inicial de que a aprendizagem da escrita acadêmica se dá por meio da aprendizagem e/ou aprimoramento do domínio dos gêneros típicos dessa esfera discursiva por parte do sujeito. Em outras palavras, a escrita acadêmica materializa-se nos gêneros textuais típicos desse meio, cuja aprendizagem é decorrente da inserção do sujeito como membro dessa esfera e também da manifestação do conhecimento dos gêneros que nela são mobilizados por membros mais experientes e já iniciados. Tanto a inserção quanto o conhecimento dos gêneros estão interligados e evidenciam o domínio de conhecimentos para o texto especializado; por sua vez, a demonstração desses conhecimentos aponta para as etapas de imersão do sujeito produtor na comunidade discursiva, isto é, a aceitação/reconhecimento deste como membro.

Ao analisarmos os dados, identificamos, inicialmente, que os conhecimentos e as etapas estariam relacionados à construção da unidade retórica de análise presente em cada um dos três gêneros (e em diversos outros gêneros textuais tipicamente acadêmicos), cada um deles com suas especificidades, mas interligados por esse eixo comum e caracterizador da escrita dessa comunidade discursiva. É por meio dessa unidade que o sujeito produtor do texto posiciona-se como membro, de acordo com uma determinada base teórica e para análise de um dado, visando, com isso, cumprir com o objetivo comunicativo dos gêneros e ser aceito como membro da comunidade. O sujeito focalizado, apesar de dificuldades e mesmo sem total domínio da produção textual, busca apresentar a unidade retórica da análise em suas produções e, assim, ser reconhecido entre os pares. Isto nos faz pensar que o processo de aprendizagem da escrita seria também decorrente de empenho pessoal do licenciando, mas não apenas deste.

A unidade analítica na academia parte, muitas vezes, da síntese ou do relato, por exemplo, mas não se limita a isso, a análise implica em fundamentar, justificar, argumentar, persuadir, relacionar, inferir, comparar, averiguar, explorar, criticar etc. Essa complexa e multifacetada unidade retórica requer abstração e subjetividade para demonstrar o que não é explícito objetivamente, logo, é um tipo de raciocínio que precisa ser iniciado e treinado, além de requerer conhecimentos do aparato linguístico-textual para concretizá-la.

Em termos de conhecimentos, são esperados, no primeiro período letivo, problemas e dificuldades, por parte do sujeito investigado, relacionadas ao resumo e ao comentário de capítulos de livros teóricos, experiência até então inédita. No segundo período, verificamos a superação de alguns problemas e o surgimento de outros; nesse sentido, a produção das resenhas parece ter auxiliado a produção da fundamentação teórica do artigo científico, mas, além disso, o sujeito se deparou com a necessidade de elaborar análises fundamentadas de dados. No terceiro período, ao passar pela produção das resenhas e do artigo científico, supostamente encontramos a superação das dificuldades na análise da situação e sua correlação com fundamentos teóricos.

Ao analisarmos os quatro textos do sujeito, com foco na seção analítica, verificamos que o processo de aprendizagem de escrita na academia está ligado, como já apontado, ao conhecimento do assunto, conhecimento do gênero, conhecimento da norma linguística padrão, conhecimento do processo de escrita, conhecimento da comunidade discursiva, além de outro conhecimento identificado a partir dos dados – o conhecimento da informática básica.

Os dados nos levam a crer que, para a aprendizagem da escrita acadêmica, o domínio linguístico e de editores de texto é indispensável. Convencionou-se pensar que por os alunos integrarem a *geração y* e *z* (terem nascido imersos num mundo digital) dominam o uso das tecnologias, contudo, as produções do sujeito investigado revelam que ele não domina recursos básicos de editores de texto como Word, recursos de revisão e também editoração que poderiam solucionar problemas de ortografia e alguns de sintaxe, além de paragrafação e citação. Se o sujeito tivesse o domínio desse conhecimento, certamente, seus textos trariam menos indícios de aquisição de escrita acadêmica. Utilizá-lo também seria uma maneira de o próprio sujeito refletir sobre seus textos. Esse conhecimento de informática deveria ser construído no ensino médio, em aulas de informática, nas quais estratégias de pesquisa em sites de busca e a elaboração de referências e formas de citação também poderiam ser abordadas como forma de prevenir o plágio.

Assim, os dados apontam para o ensino básico e para o ensino superior, numa via de mão dupla. De um lado, o ensino básico não está cumprindo o seu papel de ensino da textualidade e de informática básica. Do outro lado, é papel do ensino superior, num curso de Licenciatura, sobretudo Letras, promover um processo de ensino organizado e assistido de gêneros acadêmicos, pois, como os dados levam a crer, é preciso admitir que alunos egressos da educação básica, que chegam à licenciatura, ainda desconhecem processos básicos de organização e de progressão textual.

De maneira geral, alguns conhecimentos investigados aparecem mais explicitamente nos dados devido à recorrência, outros são menos perceptíveis; talvez isto se dê em decorrência de esta investigação ter analisado versões finais das produções. Os dados demonstram que não houve fuga quanto ao conhecimento do assunto nem do gênero, já em relação ao conhecimento do processo de escrita, da norma linguística, da informática e da comunidade discursiva observamos uma atitude que parece ter influenciado diretamente na aprendizagem da escrita desse sujeito: o engajamento.

O sujeito, no seu processo de aprendizagem, apesar de ainda não membro da comunidade focalizada e de algumas limitações, busca tornar-se membro, por meio do seu engajamento. Desde o primeiro período letivo, coloca-se no papel de especialista, assumindo-se como autor e apresentando sequências analíticas em seus textos, mesmo que de modo incipiente. No decorrer das produções, vai confirmando e aprimorando estratégias utilizadas e demonstrando que está adquirindo outras. Assim, a aprendizagem dos conhecimentos inerentes à produção de texto especializado, evidenciado pelas produções do sujeito, dá-se, em parte, de modo empírico, pela repetição do exercício de escrever e pela confirmação de escolhas linguísticas na produção.

Ao passo que se engaja nas produções, através de uma percepção analítica que se amplia juntamente com sua busca para se tornar membro, o sujeito que aqui focalizamos vai adquirindo a autonomia escritora decorrente do aprimoramento dos conhecimentos da comunidade discursiva, do processo de escrita, do assunto e do gênero. Em decorrência dessa autonomia, suas análises começam a ganhar mais relações, comentários e fundamentações; em contrapartida, amplia-se também a quantidade de desvios quanto à norma linguística padrão. Esse sujeito, ao adquirir maior confiança em sua escrita, arrisca-se mais em suas construções e, em gêneros mais extensos, demonstra mais problemas de domínio do conhecimento da norma padrão que prejudicam sua composição textual. Dessa forma, os dados revelam que esse sujeito busca ser aceito na academia

por meio de vários conhecimentos inerentes à escrita nessa comunidade, mesmo sem dominar a norma padrão da língua e programas de edição de texto que poderiam auxiliar na solução de problemas de ortografia e sintaxe (em casos mais simples).

Assim, em seu processo de aprendizagem, o sujeito evidencia o aprimoramento dos conhecimentos. Conhecimento do assunto, do gênero, do processo de escrita e da comunidade discursiva se mostram quando ele generaliza sobre o tópico comum aos textos e/ou aos dados analisados; retextualiza; organiza o texto seguindo determinada ordem e/ou categorias de análise; intitula os textos e seus tópicos. O conhecimento do assunto, do gênero e da comunidade discursiva também são demonstrados quando realiza comentários, reformulações, comparações, julgamentos e estabelece relações; bem como ao assumir-se como produtor do seu texto por meio de expressões e de formas verbais; ao fundamentar-se em aspectos teórico ou prático, ou seja, quando ancora seu texto. Conhecimento do gênero, do processo de escrita e da comunidade discursiva se mostram quando o sujeito gerencia as vozes do texto; utiliza pergunta retórica; cumpre as unidades retóricas; modaliza; utiliza estratégias de pessoalidade e impessoalidade; usa termos teóricos. E o conhecimento da norma linguística padrão foi demonstrado de modo incipiente, assim como o conhecimento da informática básica.

Em síntese, os conhecimentos relativos à norma linguística e aos recursos de editores de texto (informática básica), que auxiliariam na correção de aspectos da norma, não são devidamente aprendidos nos três primeiros períodos letivos do sujeito investigado, ao passo que os conhecimentos relativos ao domínio da textualidade e do discurso parecem ser os que se consolidam como aprendidos no período focalizado. Assim, à semelhança de uma balança, conforme demonstrado na figura a seguir, os conhecimentos do segundo tipo parecem pesar a favor da inserção do sujeito na esfera acadêmica.

Figura: Conhecimentos normativos e conhecimentos textuais e discursivos



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Raído, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017 – ISSN 1984-4018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da escrita é um processo importante em contextos iniciais de ensino de escrita, que também pode ser observado no ensino superior, mas com foco diferenciado: a aprendizagem de especificidades da escrita acadêmica em gêneros específicos, que precisam ser aprendidas nesse nível de ensino, por estarem ligadas ao domínio de determinados conhecimentos, e a aprendizagem da língua escrita padrão, não totalmente aprendida na educação básica.

Tomando essa constatação como ponto de partida, neste artigo, através do relato sucinto de investigação longitudinal, respondemos à questão de pesquisa (que conhecimentos para o texto especializado são mobilizados no processo de aprendizagem da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais acadêmicos resenha, artigo científico e relato de observação?), e, consequentemente, cumprimos com o objetivo proposto(identificar e analisar os conhecimentos para o texto especializado mobilizados no processo de aprendizagem da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais acadêmicos resenha, artigo científico e relato de observação, produzidos por um sujeito licenciando em Letras) quando apontamos a presença dos conhecimentos do assunto, do gênero, da norma linguística padrão, do processo de escrita, da informática e da comunidade discursiva, sendo este último resultante do domínio dos demais conhecimentos e, logo, caracterizador da unidade retórica da análise, que é comum a todos esses gêneros. Esses conhecimentos foram identificados e analisados através da investigação de duas resenhas, um artigo científico e um relato de observação, produzidos pelo sujeito licenciando. Verificamos, assim, que é fundamental para a aprendizagem da escrita acadêmica o desenvolvimento/aprimoramento desses conhecimentos, que estão relacionados a etapas de aceitação do sujeito produtor do texto como membro da comunidade discursiva acadêmica.

A pesquisa levou-nos a algumas implicações. Verificamos que, de fato, parece haver a necessidade de ensino assistido e sistematizado da escrita acadêmica. Os professores ministrantes das três disciplinas cursadas pelo sujeito propuseram atividades de escrita, conforme os dados indiciaram, de acordo com o que eles supuseram ser a necessidade dos alunos ao escrever ou, talvez, de acordo com as necessidades das disciplinas que ministravam. A solicitação dos gêneros não teve como objetivo ensinar a escrever na academia, mas, objetivava cumprir determinadas atividades de disciplinas. Todavia, reconhecemos que houve aprendizagem de aspectos relacionados à escrita acadêmica a partir desses exercícios de escrita.

O ensino assistido, como propomos, poderia ser realizado tanto em cursos a parte, como o curso de férias do qual coletamos a resenha 2, quanto pelo próprio docente da disciplina que, ao requerer a atividade, seja ele também o responsável por ensinar a escrever o gênero (seja qual for) numa perspectiva processual. Desse modo, a solicitação do gênero sem retorno ao licenciando (ou o retorno com indicações superficiais) não traz resultados tão significativos como um trabalho orientado, no qual a reescrita coletiva em sala de aula torna-se imprescindível, pois é a oportunidade de sanar uma gama de dúvidas e, em decorrência, de desenvolver/aprimorar uma gama de conhecimentos sobre a escrita acadêmica.

Os cursos de escrita acadêmica como o registrado têm um papel importante, mas não tão decisivo quanto parece ser a reescrita do gênero solicitado liderada pelo próprio

professor que demandou ou por um trabalho individual com os aprendizes feito por monitores. O professor surge, então, como um sujeito importante nessa aprendizagem da escrita, desempenhando um papel de orientador. Lembramos que esse papel foi ressaltado pelo sujeito quando se referiu a um professor que solicitava produções, mas não orientava a elaboração das mesmas.

Em conclusão, a pesquisa realizada mostrou que a aprendizagem da escrita acadêmica parece ser um processo complexo e multifacetado ainda pouco estudado. É um campo de investigação fértil e relevante, tanto para o estudo de questões teóricas quanto para questões aplicadas. Este artigo centrou-se nas produções de um licenciando em Letras, todavia, vários elementos dessa rede discursiva ainda merecem destaque, como as etapas de aprendizagem de escrita acadêmica que estão atreladas à aceitação do sujeito produtor do texto como membro da comunidade discursiva acadêmica, o que nos leva a um outro trabalho.

REFERÊNCIAS

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra et al. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, B. G. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas:** um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, pp. 247-258, out./dez, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p247>. Acesso em: 22 mar. 2013.

BHATIA, V. K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. **Gêneros textuais e comunidades discursivas:** um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C. Letramento e escrita acadêmica: uma experiência com o artigo de pesquisa. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

____. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

____. **Escrita, Gênero e Interação social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GIUDICE, J.; MOYANO, E. Apropiación del discurso de la economia: análisis evolutivo de um caso. In: BARBARA, L.; MOYANO, E. (Orgs.). **Textos e linguagem acadêmica**: explorações sistêmicas funcionais em espanhol e português. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

MILLER, C. **Estudos sobre:** gênero textual, agência e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures:** a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

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

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, J. R. **Relato de Experiência Didática:** elementos para a descrição e ensino do gênero. 90f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística). - Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, Paraíba. 2002.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and researching setting. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

UAL. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Letras:** Língua Portuguesa. Centro de Humanidades - CH. Unidade Acadêmica de Letras - UAL. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, 2011.

WILSON, V. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, F. A.; GONÇALVES, J. C. (Orgs.). **Interação, contexto e identidade em práticas sociais.** Niterói, RJ: Eduff. 2009.