RAÍCO

ISSN 1984-4018
v. 11, n. 27
jul./dez. 2017

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD



UFGD editora

RAÍDO

v. 11, n. 27

UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Coordenadoria Editorial

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Raído, Dourados, MS, v. 11, n. 27 – jul./dez. 2017

UFGD
Reitora: Liane Maria Calarge
Vice- Reitor: Marcio Eduardo de Barros

COED
Coordenador Editorial: Rodrigo Garófallo Garcia
Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

FACALE
Diretor da Faculdade de Comunicação: Rogério Silva Pereira

Conselho Editorial Consultivo
Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
Alexandra Santos Pinheiro (UFGD)
Anna Maria de Mattos Guimarães (Unisinos)
Carine Haupt (UFT)
Catitu Tayassu (Université de Versailles- França)
Clécio Bunzen (UNIFESP)
Carlos Piovezani (UFSCAR)
Dernival Venâncio Jr (UFT)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
Elvira Lopes Nascimento (UEL)
Leoné Astride Barzotto (UFGD)
Luiza Helena Oliveira da Silva
Manoel Luiz Gonçalves Correa (USP)
Marcos Lúcio de Sousa Góis (UFGD)
Núbio Mafra Ferraz Delanne (UEL)
Odilon Helou Fleury Curado (UNESP/Assis)
Orlando Vian Júnior (UFRN)
Paulo Sérgio Nolasco dos Santos (UFGD)
Pedro Henrique Lima Praxedes Filho
Petrílson Alan Pinheiro (Unicamp)

Raído: Revista do Programa de Pos-Graduacao em Letras da UFGD / Universidade Federal da Grande Dourados (v. 11, n. 27, jul./dez. 2017) -. Dourados, MS : UFGD, 2017 -.

Semestral

ISSN 1984-4018

1. Linguística Aplicada, Linguística. 2. Cultura. 3. Leitura.

RAÍDO

v. 11, n. 27

UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Coordenadoria Editorial

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Raído, Dourados, MS, v. 11, n. 27– jul./dez. 2017

RAÍDO
v. 12, n. 27, – jan./jul. 2017

EDITORES

Gregório Foganholi Dantas
Editor da área de Literatura e Práticas Culturais

Marcos Lúcio de Souza Góis (UFGD)
Editor da área de Linguística e Língua Portuguesa

EDITORES DESTE NÚMERO

Ângela Francine Fuza (UFT)
Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)

REVISÃO
A revisão gramatical é de responsabilidade dos(as) autores(as).

MCP DA COSTA DESIGN EDITORIAL
Revisão ortográfica, Editoração Eletrônica, Produção Gráfica

Correspondências para:

UFGD/FACALE
Rua João Rosa Góes n. 1761, Vila Progresso
Caixa Postal 322 - CEP 79825-070 - Dourados-MS
Fones: +55 67 3410-2015 / Fax: +55 67 3410-2011

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

PARTE I – CONFIGURAÇÕES DA ESCRITA ACADÊMICA

ESCRITA ACADÊMICA E CRITICIDADE 13
Dina Maria Martins Ferreira

SOBRE CONDIÇÕES DE AUTORIA E DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO JOVEM PESQUISADOR 23
José Cezinaldo Rocha Bessa

DIÁLOGOS ENTRE DISCURSOS OFICIAIS E DOS PERIÓDICOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS: AS PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA, DE PRODUÇÃO E DE CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO 42
Ângela Francine Fuza

FROM THE PRODUCTION OF ABSTRACTS TO INSTANCES OF GRAMMATICAL METAPHORS: SOME RESEARCH ***INSIGHTS*** TO UNCOVER THE ACADEMIC DOMAIN 64
Marisa Mendonça Carneiro (UFMG)
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira (UFMG)

DIMENSÕES CRUZADAS: ESCRITAS DE UNIVERSITÁRIOS COMO ***APRESENTAÇÕES DISCURSIVAS*** NA ESFERA IDEOLÓGICA ACADÊMICA..... 83
Flávia Danielle Sordi Silva Miranda

ENTRE AS DIMENSÕES "ESCONDIDAS" DO LETRAMENTO ACADÊMICO E OS PRESUMIDOS SOCIAIS DO GÊNERO ***ARTIGO DE PESQUISA*** NAS DIRETRIZES PARA AUTORES DE PERIÓDICOS EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO .105
Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira

GÊNERO MONOGRAFIA EM CONTEXTO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA ESCRITA. 132
Clara Regina Rodrigues de Souza
Williany Miranda da Silva

POSICIONAMENTOS DO LOCUTOR-ENUNCIADOR EM CONTEXTOS DE IMPUTAÇÃO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO TEXTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO 156
Rosângela Alves dos Santos Bernardino

PARTE II – ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

ESCRITA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS: DESAFIOS E REPRESENTAÇÕES..... 185
Hermano Aroldo Gois Oliveira
Denise Lino de Araújo

ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS NA PRÁTICA DE ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA 206
Tânia Guedes Magalhães
Andreia Rezende Garcia Reis

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE O LICENCIANDO EM LETRAS..... 224
Elisa Cristina Amorim Ferreira
Denise Lino de Araújo

A COMPREENSÃO DA ESCRITA COMO PROCESSO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PIBID 247
Adriana Beloti
Renilson José Menegassi

A ESCRITA ESCUTA? ANÁLISE POLIFÔNICA DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO 267
Thomas Massao Fairchild

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICA PEDAGÓGICO-DISCURSIVA CONSTITUTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO CURSO DE LETRAS..... 292
Fernanda Dias de Los Rios Mendonça

PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA REPRESENTADOS NA ESCRITA DE ALUNOS DA LICENCIATURA EM LETRAS 304
Bárbara de Freitas Farah
Wagner Rodrigues Silva

PARTE III – ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

ESCRITA COLABORATIVA DE FLASH FICTION E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO L2: O DESENVOLVIMENTO DA ACURÁCIA GRAMATICAL E DENSIDADE LEXICAL 323
Diêgo Cesar Leandro
Janaina Weissheimer

LÉXICO E ENSINO: UMA ANÁLISE DO USO DAS PREPOSIÇÕES MENOS FREQUENTES EM UM CORPUS DE APRENDIZES DE LÍNGUA ESPANHOLA..... 338
Jéssyca Camargo da Cruz
Celso Fernando Rocha

A ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO 355
Patrícia P Bertoli
Tania M G Shepherd

O FEEDBACK CORRETIVO ORAL EM PARES PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO TELETANDEM INSTITUCIONAL–INTEGRADO 370
Rubia Mara Bragagnollo

A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM LE AMPLIADA PELA TEORIA FUNCIONALISTA DE TRADUÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA 393
Maria José Laiño
Camila Teixeira Saldanha

PARTE IV – ESCRITA ACADÊMICA EM OUTROS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO

KNOWLEDGE PRODUCTION, LEARNING, AND (META)COGNITION IN INTERNATIONAL RELATIONS THEORY: A CASE STUDY IN BRAZIL 419
Fabiana Esteves Neves
Ivi Vasconcelos Elias

PRÁTICAS DE ESCRITA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: LETRAMENTOS ACADÊMICOS (RE)CONTEXTUALIZADOS 438
Adriana Fischer
Silvania Faccin Colaço

A SEÇÃO DE INTRODUÇÃO EM ARTIGOS ACADÊMICOS EXPERIMENTAIS DA CULTURA DISCIPLINAR DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO SOCIORRETÓRICO 463
Cibele Gadelha Bernardino
Nícollas Oliveira Abreu

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E IDENTIDADES DOCENTES EM UM CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS 483
Roberta Gleyciângela Souza Lopes

INSERÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA A PARTIR DA PRODUÇÃO TEXTUAL 507
Umberto Euzebio
Eduardo Melo Rebouças

A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DA AQUISIÇÃO DOS GÊNEROS ACADÊMICOS 529
Adriana Demite Stephani
Tauana da Cunha Alves

RESENHA 548
Por: Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)

APRESENTAÇÃO

ESCRITA NA UNIVERSIDADE

A organização deste número temático da Revista *Raído* se configura como uma das atividades do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq). A escolha da temática *Escrita na Universidade* marca o oitavo ano do referido grupo, que, ao longo desse tempo, vem desenvolvendo diferentes atividades acadêmicas em torno da tecnologia da escrita, resultando na divulgação de inúmeros produtos científicos, a exemplo de artigos, de capítulos, de livros, de dissertações e de teses de doutorado.

As submissões de artigos científicos totalizaram, aproximadamente, 60 textos, dos quais foram selecionados 26 (vinte e seis) para compor este número, organizado em três principais seções. Em *Configurações da escrita acadêmica*, agrupamos oito artigos que focalizam aspectos linguísticos mais gerais, característicos do registro acadêmico utilizado em diferentes áreas do conhecimento científico. Também são compartilhados resultados de investigações a respeito de alguns desdobramentos em torno da política de produção e divulgação do conhecimento científico, especialmente em periódicos especializados.

Em *Escrita acadêmica no contexto de ensino da língua portuguesa*, reunimos sete artigos com resultados de pesquisas desenvolvidas em Licenciaturas em Língua Portuguesa, tendo a escrita de professores em formação inicial como principal objeto de investigação. Os trabalhos objetivam fortalecer as práticas de produção de diferentes gêneros acadêmicos no referido contexto de formação docente, além de estreitar a interação entre os atores, vinculados às universidades e escolas, quando são produzidos registros pelos estagiários referentes às práticas profissionais dos professores na escola básica.

Em *Escrita acadêmica no contexto do ensino de língua estrangeira*, destacamos cinco artigos com resultados de pesquisas sobre práticas de escrita em línguas estrangeiras (Inglês, Espanhol e Português). Os textos relatam experiências de práticas pedagógicas com propósito de melhorar o desempenho dos professores em formação inicial, na escrita da língua estrangeira, focalizada na licenciatura a que estão vinculados.

Em *Escrita acadêmica em outros contextos de formação*, reunimos seis artigos com resultados de investigações que descrevem algumas características da escrita acadêmica em cursos superiores específicos, ou que compartilham experiências produtivas do trabalho com escrita na formação de profissionais em diferentes áreas. Os cursos focalizados foram graduações em Ciências Biológicas, Pedagogia, Psicologia, Relações Internacionais e Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Há ainda um artigo que relata resultados de projeto para fortalecimento da escrita acadêmica de alunos indígenas matriculados em diferentes cursos superiores.

Encerramos este volume com *a resenha* do livro, de Raquel Salek Fiad, intitulado *Letramentos acadêmicos: contexto, práticas e percepções*, editado em São Carlos, pela Pedro & João Editores, em 2016. Segundo o resenhista, trata-se do primeiro livro a abordar os estudos de letramentos acadêmicos, no âmbito da Linguística Aplicada, no Brasil, além de destacar os percursos teóricos-metodológico construídos nas pesquisas.

Este volume traz artigos produzidos por pesquisadores e alunos de pós-graduação, vinculados a vinte e seis instituições de ensino superior (FURB; IF-Farroupilha; IFRJ; IFSC; UECE; UEM; UEPB; UERJ; UERN; UFAM; UFC; UFCG; UFERSA; UFFS; UFJF; UFMG; UFPA; UFPB; UFPE; UFRN; UFSC; UFT; UNB; UNESPAR; UNESP; UNIFAL), contemplando equilibradamente as cinco regiões geográficas brasileiras. Essa diversidade evidencia a pertinência da temática selecionada e o vigor das produções científicas originárias principalmente da Linguística Aplicada, campo de estudos em forte desenvolvimento no contexto acadêmico brasileiro.

Finalmente, agradecemos aos pareceristas anônimos que contribuíram imensamente para a avaliação e a seleção dos artigos submetidos à Revista *Raído*. Agradecemos e parabenizamos a todos os autores dos artigos reunidos neste volume. Aos leitores, desejamos um proveitoso diálogo em meio à diversidade de vozes originárias dos artigos compartilhados

Palmas (TO), 10 de abril de 2017.

Profa. Dra. Ângela Francine Fuza (UFT)
Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)

PARTE I
CONFIGURAÇÕES DA ESCRITA ACADÊMICA

ESCRITA ACADÊMICA E CRITICIDADE[1]

ACADEMIC WRITING AND CRITICISM

Dina Maria Martins Ferreira[2]

Fazer ciência não é apenas estabelecer-se
nos centros das abstrações,
que apenas privilegiam a razão.
Ciência pode (e deve) ser
um modo de intervenção no mundo [...]
(RAJAGOPALAN; MARTINS FERREIRA, 2006, p. 7).

Porquê pensar: [...] porque pensar não é tudo.
A lucidez das nossas ações pressupõe
que elas sejam pensadas,
mas se forem só pensadas nunca serão ações.
É preciso agir e sentir porque o pensamento
só é útil a quem não se fica pelo pensar.
Aqueles que se arrogam a só pensar,
passam a vida a espalhar a morte no que escrevem,
a mesma morte que está dentro deles
(SANTOS, B., 2012, p. 40).

RESUMO: De uma maneira geral, o gênero acadêmico-científicos surge a partir da necessidade de se divulgar o conhecimento produzido através do método científico, com uma discussão que exija também um arcabouço de discurso científico. No Brasil, a produção científica está intrinsecamente ligada à Universidade, especialmente, a pública, cuja produção e respectiva publicação estão vinculadas, boa parte, ao financiamento dado à pesquisa. Mas este quadro de 'perfeição' científica é atravessado pela realidade da quantificação, deixando, muitas vezes, o aspecto qualitativo de lado. A quantificação ganha força, na medida em se a produtividade de um pesquisador também é avaliada pelo número de trabalhos apresentados ou publicados em eventos e revistas de grande relevância no âmbito científico, sem que se considere o impacto do trabalho na área de atuação do seu autor. E a busca pelo cumprimento de metas numéricas, chamada por alguns de produtivismo, acaba se tornando mais importante que a relevância ou a criatividade dos conhecimentos que estão sendo expostos através da escrita acadêmica. Sob a lâmina afiada entre quantificação e qualificação, apresentam-se, nestes estudos, indagações de cunho ético e de sobrevivência enquanto pesquisador, ou seja, de exclusão e de inclusão do pesquisador no campo universitário.

1 Este artigo é parte de uma pesquisa maior, cujas modificações e adequações aqui ministradas visam atender às propostas da Revista Raído.

2 Pesquisadora do Centro de Atualidades e Cotidiano da Université Paris V, Sorbonne. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Autora de quatro livros, organizadora de quatro livros, capítulo de livros, artigos nacionais e internacionais.

Palavras-Chave: quantificação; qualificação; escrita acadêmica; ética; produtivismo.

ABSTRACT: In general, the academic-scientific genre arises from the need to disseminate knowledge produced through the scientific methods, with a discussion that also requires a scientific discourse framework. In Brazil, the scientific production and publication thereof are linked, much, funding given to research. But this picture of scientific 'perfection' is crossed by the reality of quantification, leaving often the qualitative aspect aside. Quantifying gains strength, as the productivity of a researcher is also evaluated by the number of papers presented or published at events and highly relevant journals in the scientific world, without considering the impact of the work on the author area of operation. And the search for compliance with numerical targets, called by someone as productivism, turns out to be more important than relevance and creativity of knowledge being exposed through academic writing. Under the sharp blade of quantification and qualification, we present in this study, questions of an ethical nature and a survival as a researcher, i.e., exclusion or inclusion of the researcher in the university field.

Keywords: quantification; qualification; academic writing; ethics; productivism.

INTRODUÇÃO

Os gêneros acadêmico-científicos surgem a partir da necessidade de se divulgar o conhecimento produzido através do método científico. Logo, é imprescindível que a escrita acadêmica esteja sempre vinculada a uma finalidade específica, como trazer algum tipo de avanço para o meio científico: um novo objeto, um olhar criativo sobre um objeto já conhecido, uma metodologia inovadora, enfim, uma discussão que exija sua exposição através de gêneros que compõem o arcabouço do discurso científico (artigos, *banners*, dissertações, teses, capítulos de livros, livros etc.). Ocorrendo dessa maneira, o resultado é uma produção escrita criativa que promove o desenvolvimento da ciência e o aprimoramento do meio acadêmico.

No Brasil, a produção científica está intrinsecamente ligada à Universidade, especialmente, a pública, o que significa que boa parte do financiamento dado à pesquisa é de origem estatal ou federal. Faz-se necessário, por isso, que os trabalhos de pesquisadores e instituições mantidos pelo financiamento público sejam avaliados por órgãos responsáveis pelo desenvolvimento científico (tais como Capes, CNPq, Funcap, Fapesp, entre outros), para que se conheça a qualidade da produção acadêmica e se mensure os resultados dos investimentos realizados.

Porém, sabemos que, atualmente, a maneira mais utilizada pelos órgãos avaliadores para julgar a qualidade da produção é através da quantificação, deixando o aspecto qualitativo, muitas vezes, nas mãos das bancas de defesa ou de pareceristas de revistas e eventos. Assim, mede-se a produtividade de um pesquisador pelo número de trabalhos apresentados ou publicados em eventos e revistas de grande relevância no âmbito científico, sem que se considere o impacto do trabalho na área de atuação do seu autor. A busca pelo cumprimento de metas numéricas em um dado período de tempo, chamada por alguns de "produtivism", torna-se então mais importante que a relevância ou a criatividade dos conhecimentos que estão sendo expostos através da escrita acadêmica. Além disso, algumas práticas pouco éticas são utilizadas por muitos pesquisadores

para aumentar sua produtividade e alcançar as metas estabelecidas. Não é tão difícil observar casos em que o mesmo trabalho é publicado em eventos diferentes apenas com a alteração do título, uma prática não condenável, mas questionável, a fim de cumprir metas de produtividade.

É evidente que tais práticas interferem profundamente na maneira como os pesquisadores interagem com suas pesquisas e, consequentemente, na maneira como a escrita acadêmica é produzida, haja vista o "campo" e o "habitus" em que esta escrita se insere (BOURDIEU, 1984), produzindo tensões nos direitos do pesquisador. Assim, nosso artigo se propõe a uma análise de como essa prática avaliativa reorienta a escrita produzida na academia na medida em que afeta profundamente os pesquisadores, partindo da hipótese de que seu viés quantitativo remodela os objetivos da escrita, que passa a não ter como principais funções a produção e divulgação do conhecimento científico, mas o 'atulhamento' do currículo Lattes, o que afasta de modo notório a escrita acadêmica de um ideal que poderia proporcionar um desenvolvimento científico mais substancial e significativo.

TENSÕES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: HABITUS ACADÊMICO E UNIVERSO DO PAPEL

Quando se fala em tensão, temos de pensar que as questões tensionais são muitas vezes ocasionadas por determinado "campo"– no caso universitário –, que se articula pelo "habitus" (BOURDIEU, 1984) que ali habita – regras e normas comportamentais –, que, no caso deste estudo, se refere à dinâmica da produção de conhecimento, o produtivismo. E, neste "campo" comunidade acadêmica, direitos têm sido camuflados e impedidos de serem realizados. Ortega y Gasset (1967, p. 52) pondera que "eu sou eu e minhas circunstâncias", mas, no entanto, o que ele nos propõe não é nos vitimizarmos, mas lutar para salvar nossas circunstâncias, pois "se não salvo a ela, não salvo a mim". Ao propor que devemos salvar nossas circunstâncias, Ortega y Gasset entende "salvar" como compreender os sentidos de nossas circunstâncias, como se as compreendendo pudéssemos melhor vivê-las e melhor ligá-las, no caso, à nossa prática científica: "para salvar a circunstância é preciso compreendê-la, ou seja, saber o que ela significa nela mesma, na sua unidade e em suas efetivas conexões, em sua irredutibilidade, contudo na plenitude do seu significado em nossa vida, atualizando todas as suas virtualidades" (SANTOS, V, 1998/1999, p. 63).

E, para justamente compreendermos nossas circunstâncias no espaço acadêmico, vamos entrar em um universo conflituoso em que os caminhos do pesquisador se emaranham em uma rede cujos nós políticos oscilam de acordo com os ventos, ou seja, a postura ética do pesquisador que se movimenta entre o aprofundamento na produção do saber e seu direito de refletir, pensar e agir, em contrapartida às exigências lattianas[3] que valoram o conhecimento pela quantidade de papéis publicados.

Muitos espaços acadêmicos priorizam a quantidade de produção sem levar em conta a qualidade exigida para se alcançar o universo da ciência. No Brasil, tivemos o lançamento em agosto de 1999 da Plataforma Lattes, sistema organizado pelo CNPq

[3] O neologismo *lattianas* refere-se ao currículo Lattes.

que visa gerenciar uma base de dados sobre os pesquisadores e suas produções. Tantas são as solicitações numéricas de produção que o pesquisador, para atender às 'normas', pode estar abrindo mão do aprofundamento do conhecimento. Como diz Waters (2006, p. 28), editor da Harvard University Press, ao explicar o que chama "eclipse do valor",

> Entramos na região sombria da pesquisa acadêmica, e agora as exigências de produtividade estão levando à produção de um número muito maior de coisas sem sentido. Em épocas como esta, pesquisadores inescrupulosos e inebriados fazem alegações falsas sob a aparência de serem interessantes, mas que são também inverificáveis.

A voz cáustica de Waters sobre o que está ocorrendo no campo universitário se amplia ao valorar a produção de artigos:

> O problema dos artigos ridículos publicados pelos estudos das humanidades foi em parte resultado do grande aumento do número de publicações que se espera que eles próprios (e todos os acadêmicos) perpetrem em papel ou despejem uns sobre os outros, na forma de comunicações em congressos. Esse quadro mostra um mundo todo errado, mas o problema não se limita às humanidades. Estamos experimentando uma crise generalizada das avaliações, que resulta de expectativas não razoáveis sobre quantos textos um estudioso deve publicar. Não estou dizendo que não haja boas publicações – isso está muito longe de ser o caso –, mas o que as boas publicações têm de bom se perde em meio a tantas produções que são apenas competentes e muitas mais que não são nem isso (WATERS, 2006, pp. 24-25).

Em outras palavras, é o que Gonçalves Filho (2007, p. 1) também afirma sobre a produção de livros: "o modelo que as universidades adotam para a publicação de livros é o mesmo de uma fábrica de automóveis. Elas exigem produtividade, mas não exatamente qualidade". E em resenha sobre o livro tão crítico e violento de Waters, outra voz critica a corrida que se estabelece pela publicação:

> corrida pela publicação talvez jamais tenha sido tão frenética quanto hoje. Pesquisadores e professores precisam alcançar o estrelato nas avaliações de órgãos do governo, as universidades precisam obter conceitos e notas altas, programas de pós-graduação precisam sustentar suas boas famas e tudo isso depende da produção dos docentes vinculados às instituições. Os currículos, de preferência o Lattes, precisam estar muito bem recheados para que valham algo nessa competição, daí uma explosão de revistas ruins e livros que deveriam ter sido revistas. Um *boom* de obras organizadas com jeito de coletânea escolar, artigos feitos a partir de dissertações de mestrado e teses de doutorado mal editadas, textos apressados, organizadores esbaforidos tentando aumentar um ou dois pontos na "carteira" (RIBEIRO, 2009, p. 2).

Mas pensamos que não é só de gritos desesperados que se desconstrói o que vem ocorrendo com o pesquisador e a produção do conhecimento, porquanto os atuais gritos seriam a ponta do iceberg de um tsunami que já se anunciou há décadas pela voz de Bourdieu (1984). Só que agora está aparecendo que as águas turbulentas do tsunami estão promovendo afogamentos, afinal Bourdieu (1984, p. 21) já proclamava que "não se pode excluir que análise científica, ela mesma, venha a exercer um efeito de teoria própria a transformar a visão comum do campo [acadêmico]" (tradução nossa4). Aliás, para este autor,

4 "On ne peut exclure que l'analyse scientifique elle-même vienne à exercer un effet de théorie propre à transformer la vision ordinaire du champ".

> o *prestígio científico* equivale a um *efeito de oficialização*, de natureza semilegais: por isso, a criação de classes de *notoriedade* internacional fundada sobre o *número* de citações ou a elaboração de um *índice de participação* no jornalismo são operações semelhantes àquelas que os produtores de palmares realizam no seio do próprio campo (1984, p. 21, tradução nossa5) (itálicos acrescidos).

ENTULHO DO SABER

Tentando olhar para esta problemática por outras direções, convergentes e/ou divergentes, ela pode ser pensada por outros focos: o valor do sujeito pesquisador frente ao objeto pesquisado e sua importância para o crescimento da ciência com consequente atuação social. Essa questão se amplia se a quantidade alcança o entulho do saber.

Dois fragmentos discursivos são as locomotivas de nossa argumentação: um de Einstein (citado em TAGEBLATT, 2005) que aponta o desgosto diante do 'atulhamento de saber'; e outro de Rajagopalan (2003) que critica o linguista como um derramador de pérolas. Ambos os fragmentos, de alguma forma, comungam críticas sobre a questão do amontoado, o primeiro atende a um espaço do saber mais amplo e o segundo a área dos estudos da linguagem:

> (a) A comunidade dos pesquisadores é uma espécie de órgão do corpo da humanidade. Esse órgão produz uma *substância essencial* à vida que deve ser fornecida a todas as partes do corpo, na falta da qual ele perecerá. Isso não quer dizer que cada ser humano deva ser *atulhado de saberes eruditos e detalhados*, como ocorre frequentemente em nossas escolas nas quais [o ensino das ciências] vai até o desgosto. Não se trata também de o grande público decidir sobre questões estritamente científicas. Mas é necessário que cada ser humano que pensa tenha a possibilidade de participar com toda lucidez dos grandes problemas científicos de sua época, mesmo se sua posição social não lhe permite consagrar uma parte importante de seu tempo e de sua energia à reflexão científica. É somente quando cumpre essa importante missão que a *ciência adquire, do ponto de vista social, o direito de existir* (EINSTEIN citado em TAGEBLATT, 2005, p.4) (itálicos acrescidos);
>
> e
>
> (b) A autoridade do linguista não é automaticamente aceita pela sociedade ampla. Ela precisa ser conquistada. E para conquistá-la é necessário usar bastante persuasão. Não é *derramando o nosso saber* – como se fosse *um punhado de pérolas em meio a um amontoado de porcos ávidos* – que vamos conseguir convencer o público leigo de que temos algo importante a dizer (RAJAGOPALAN, 2003, p. 8) (itálicos acrescidos).

No primeiro fragmento Einstein atualiza comentários que perfilam o pesquisador como um profissional que se perde na quantidade de saberes, os quais não atuam na prática social; e, como tal, apenas preenchem dados quantitativos necessários para alçar o profissional à importância curricular solicitada pelo Olimpo acadêmico. No

5 "(...) le prestige cientifique équivaut, on vient de le voir, à un effet d'officialisation, de nature quasi juridique : ainsi, l'établissement de classes de notoriété internationale fondée sur le nombre de citations ou l'élaboration d'un indice de participation au journalisme sont des opérations tout à fait analogues à celles que réalisent, au sein même du champ, les producteurs de palmarès".

segundo, Rajagopalan completa a problemática do quantitativo ao posicionar o saber na estratosfera dos eleitos que ignoram o saber do leigo; este autor levanta a questão de a necessidade dos estudiosos ouvirem os leigos, já que ambos os sujeitos – pesquisador e leigo – compartilham a prática social em que convivem.

No que concerne ao produtivismo quantitativo, o sujeito acadêmico 'comum' é aquele que normalmente ainda não desfila pelo tapete vermelho da Academia, que não faz parte da casta nobre, e que, por tal, se encontra na massa de um agrupamento acadêmico cujos corpos se movimentam na multidão de objetos do conhecimento valorados pela quantidade. Damos a esse acadêmico a valoração de 'comum' não para aplaudir aqueles 'divinos', mas para salientar que não estamos atribuindo a todos os acadêmicos a postura que vamos discutir. Nessa valoração, primeiramente estaria a quantidade de papéis, ou seja, o pesquisador passa a ser avaliado pelo volume de papéis que fabrica; escreve sob a ótica da paráfrase, pois há que enumerar multiplicando 'conhecimento', o que nos faz lembrar a piada de corredor em que o pesquisador ironicamente diz ao colega à sua frente: "-- se eu ganhasse na proporção de papéis que manejo, estaria rico". A segunda perspectiva do quantitativo é correlacionar a quantidade de escritos à quantidade de objetos de saber; a cada escritura, o pesquisador pensa estar criando múltiplos objetos de saber. No entanto, cada produção não é necessariamente um novo objeto de saber, pode ser uma releitura do objeto. Barthes (1974) nos auxilia com a ideia de que cada releitura é uma primeira leitura, ou melhor, ressignificar um texto não é obrigatoriamente apresentar um novo objeto, mas possivelmente reapresentá-lo sob nova ótica. Por esse foco, entramos na terceira valoração do quantitativo, que se avoluma ao propiciar a cada objeto de saber novas representações. O *atulhamento* do saber ganha um lamento frente a um desejo não realizado:

> A tese do representacionalismo[6] é, ao mesmo tempo, uma *lamentação* e uma expressão de *desejo*. Ela é um gesto de *lamentação* porque afirma a incapacidade dos seres humanos de apreenderem o mundo numenal[7] tal e qual [...] Por outro lado, ela também é uma expressão de um *desejo*, pois elege como condição ideal da linguagem a total transparência (RAJAGOPALAN, 2003, p. 31) (itálicos acrescidos).

Apesar da questão do representacionalismo se ater à teoria de linguagem, fazemos correlação metafórica às múltiplas representações que o pesquisador dá a seu objeto de pesquisa, que, para provê-lo de aparência de ciência, precisa de derivações representacionais que se agrupam em montes aleatórios. Ele precisa de qualquer maneira que seu objeto se apresente, mas como essa epifania científica nem sempre é possível ou alcançada constrói ilusoriamente um amontoado de representações. Derrida (1999) nos possibilita continuar em nossa metáfora ao oferecer o que chama de "metafísica da presença". Esse autor aplica a ideia de "metafísica da presença" à escritura, ou seja, nenhum texto pode aspirar a um sentido estável, pois o sentido está sempre em descentramento, na medida em que o rompimento entre significante e significado é constante, ou seja, pensamos que há uma essência do significado, quando apenas temos a ilusão de sua presença. E podemos posicionar o pesquisador

6 Representacionalismo da/na linguagem leva à problemática da linguagem como atividade construtora de mundo versus a linguagem separada dos objetos do mundo. Ver Dascal (1983).

7 Expressão noumenon, utilizada por Kant para determinar a coisa em si. Ver Kant (1978).

nessa mesma dinâmica: ele pensa ser seu objeto de estudo o centro essencial do saber, mas, na realidade, tem à sua frente a ilusão de sua presença, na medida em que nenhum objeto de saber pode aspirar a um significado estável, estando este em contínua reprodutibilidade sem uma identidade unitária e estável. E, nessa busca de eliminar sua representatividade e mostrá-lo em sua essência, pode estar criando um amontoado de representações. Por essa situação, é que formulamos que o desejo de apresentação é o lamento das representações.

Alguns pensadores, inclusive os referidos – Einstein e Rajagopalan –, lutam contra a postura do excesso do sujeito cientista. Mas parece-nos que este sujeito que se perde em seu amontoado de saber ou que derrama saberes em detalhamentos 'infinitos' está situado em um momento sócio-histórico. Ou melhor, em um contexto mais amplo, é necessário entender que o sujeito e seu objeto de saber estão inseridos no momento da pós-modernidade, aquele em que "previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado: composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas" (HALL, 2000, p. 12). O que se pode aventar é que os sujeitos pesquisadores, por estarem na prática social (acadêmica) de uma pós-modernidade, portanto fragmentados, saem em busca de um essencialismo estratégico, que aporta na quantidade aleatória de um pretenso fazer científico. A ideia do excesso quantitativo junta fragmentos do saber que constrói um centro, mesmo que seja um centro 'atulhado'.

Em contexto mais específico, Sennett (2001) talvez nos dê argumentos de discussão– e não de justificativas para a persistência do 'atulhamento'. Para este autor, o sujeito pesquisador motivado cria expectativas – tais como divulgação e reconhecimento– em relação ao objeto pesquisado; como as expectativas não são atendidas, começa a adiar o resultado de suas expectativas; e de tanto adiar cai na fronteira do sujeito irônico, aquele que talvez só acumule papéis, objetos, representações de objeto e até ironize em torno deles – uma forma etnocêntrica de se valorizar, pois reúne os objetos em um monte, um centro 'atulhado' mas não menos centro.

A força etnocêntrica do 'atulhamento' de saberes não se encontra só em uma possível justificativa para satisfação de expectativas e rearrumação de fragmentações em um centro-monte. O etnocentrismo se faz presente na própria crítica contra o 'atulhamento' de saberes. Einstein (citado em TAGEBLATT, 2005) e Rajagopalan (2003) estão presos ao etnocentrismo, na medida em que ao criticar o amontoado de saber, designam os pesquisadores como "substância essencial" e "pérola", respectivamente. A aporia se manifesta, pois, a crítica precisa do fetiche para combatê-lo: pesquisador e derramador de saber sofrem ação de fetiche, pois são representados no processo designativo como ídolos venerados – "substância essencial" e "pérola". Sem dúvida, são designações que ratificam a posição etnocêntrica do cientista, cujas designações precisam ser utilizadas na tentativa de romper o etnocentrismo. Tais designações tentam deslocar o centro do saber pelo processo de transposição (*renversement*)8 (DERRIDA, 1999), mas não conseguem desconstruir a oposição binária, já que não basta apenas

8 Segundo Derrida (1999), *renversement* é apontar o que foi recalcado e valorizá-lo; a leitura desconstrutora propõe-se como leitura descentrada e, por isso mesmo, não se reduz ao movimento de *renversement*, pois se estaria apenas deslocando do centro por inversão, quando a proposição radical é a de anulação do centro como lugar fixo e imóvel.

inverter a dessimetria, porquanto se continua nas oposições binárias: pérola/porco e ciência/laico. Parece que as categorias – pérola/porco e ciência/laico – habitam a dimensão da (in)discernibilidade, ou seja, (im)possibilidade de decidir entre o falso e o verdadeiro, entre o pior e o melhor, quando talvez a questão entre Olimpo – pesquisadores – e Hades – leigos – seja uma questão do que Derrida (1999) nomeia de 'indecidível', ou seja, marcas são inscritas sem posições decidíveis e sem independência umas das outras.

É importante indicar, em nossa argumentação, que não estamos em nossas indagações criando hostilidades entre nossos pares, pois "não há nada verdadeiro, sábio, humano ou estratégico em confundir hostilidade à injustiça e à opressão, [...] com hostilidade à ciência e à racionalidade, o que é uma tolice" (ALBERT, citado em SOKAL; BRICMONT, 1999, p. 13).

TENTATIVAS CONCLUSIVAS E INDAGAÇÕES

O leitor deve naturalmente estar se perguntando se os abusos de paráfrases, se o volume de produção sem inovação de conhecimento "nascem de uma fraude consciente, de auto engano ou de uma combinação de ambos" (SOKAL; BRICMONT, 1999, p. 20). Essas questões específicas sobre atitude e intenções de determinados pesquisadores não são parte de nossa proposta. Não estamos no embate proposto por Sokal e Bricmont (1999) em relação a intelectuais de renome. A nossa proposta é um 'pensar crítico' sobre a postura acadêmica do pesquisador não apenas em relação ao saber, mas também em relação ao modelo de produtividade imposto pela Academia e à escrita resultante dessa prática.

Se o sujeito se encontra submerso nas tentativas de representação, como fica o fazer conhecimento através da escrita? Será que o mundo da paráfrase não está criando uma estagnação do conhecimento, ou seja, um universalismo antiprodutivo em que o paradigma epistêmico se assentaria? O termo "epistemicídios" (SANTOS, B., 2006a, p. 313) revela justamente um "paradigma epistemológico assente numa versão extrema de universalismo antidiferencialista", em que as diferenças de conhecimento e de objetos de saber são excluídos em prol da hegemonia da quantidade de celulose escrita e da abstração científica. O sistema inclusivo só admite a quantidade e abstração teórica. De ambos os lados dizeres irônicos: – Publico, logo existo; Penso, logo teorizo.

Se não priorizarmos as hegemonias, optando pelo "*renversement*" (DERRIDA, 1999), talvez possamos chegar à "ecologia do saber" (SANTOS, B., 2006b) em que o convívio entre teoria e prática e entre o saber comum e saber científico se faz harmônico. Uma coisa é optar por um caminho (ou vários, quem sabe?), posição que não exclui, até pelo contrário, coloca o conhecimento no universo saudável das diferenças. Contestar e não concordar com determinada posição teórico-prática é admitir a diferença; negar sua existência é habitar o mundo do antidiferencialismo.

Uma outra perspectiva em prol do diferencialismo é pensar o "conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica" (SANTOS, B., 2006b,

p. 77), ou seja, o pesquisador deve fazer da produção do conhecimento um percurso de inovação, permitir-se a transgressões metodológicas, cujo processo discursivo resulte em uma "personalização do trabalho científico" (SANTOS, B., 2006, p. 79). A paráfrase e o amontoado do saber ou só prática ou só teoria atendem ao estilo unidimensional, pois a dinâmica do conhecimento está na possibilidade diferencialista.

Parece-nos que essas brigas estão muito mais para políticas de representação tanto da identidade do sujeito acadêmico quanto do movimento do conhecimento. O pesquisador se vê dentro de um *stock* identitário em que uma das identidades é assumida, ou de produzir papel, ou de estar no mundo da paráfrase, ou estar submisso a teorias, ou ser um livre pensador, ou ser um pensador comedido ou ter direito a uma pesquisa refletida, e assim por diante. E diante de tais identificações acadêmicas, muitas vezes uma das identidades é reivindicada pelas circunstâncias do salve-se-quem-puder carreirista.

Podemos, então, equacionar esta questão entre o pesquisador e a sua escrita como um jogo político de exclusão e inclusão. Se o pesquisador se mantém no centro da produção de paráfrase, dá-se a exclusão do conhecimento, mas se o pesquisador não aderir à quantidade pode ser ele o excluído. São as escolhas do pesquisador, as circunstâncias acadêmicas que vão caucionar o que/quem se inclui/em e se exclui/em. O que se percebe é que esse movimento de inclusão e de exclusão no que tange ao pesquisador e à sua escrita é uma dinâmica política em que os fatores são determinados pelos interesses e habilidades de momento.

Sabemos ainda que a escrita acadêmica é direcionada principalmente pelos propósitos comunicativos dos gêneros utilizados no meio científico, por isso, se esse propósito é alterado, essa escrita sofrerá também mudanças significativas. Diante do que já discutimos, podemos afirmar que o propósito da escrita na Academia tem sido, muitas vezes, atender apenas às exigências produtivistas do Lattes, em função de uma representação do sujeito acadêmico para atender o *habitus* em que está inserido. Logo, não nos surpreende que a escrita produzida dentro desse modelo esteja perdendo qualidade, carecendo de uma retomada do seu propósito primário – a construção, inovação e divulgação do conhecimento científico.

Eis o corredor que atravessamos no campo universitário, em que acadêmicos-pesquisadores-cientistas, ciência e vida se imiscuem em um embaralhamento que talvez possa representar o mundo acadêmico em que vivemos em nosso cotidiano. Esperamos que todo esse embaralhamento não pare em uma "fábrica de automóveis" (GONÇALVES FILHO, 2007), que o "número de publicações [não se] perpetrem em papel" (WATERS, 2006, p.24) e que a "região sombria da pesquisa acadêmica" (WATERS, 2006, p. 28) abra a porta para a luz do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Novos Ensaios Críticos:** o grau zero da escritura. São Paulo: Cultrix, 1974.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus.** Paris: Minuit, 1984.

DASCAL, M. **Pragmatics and Philosophy of Mind.** Amsterdam: John Benjamins, 1983.

DERRIDA, J. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

GONÇALVES FILHO, A. O editor que não quer publicar pelo bem da ecologia, Lindsay Waters, da Harvard University Press, critica colegas acadêmicos e sugere maior rigor na hora de lançar um livro. **Controvérsia Blog,** pp.1-7, 16 de setembro de 2007. Disponível em: <www.controversia.com.br>. Acesso em: 21 set. 2011 .

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KANT, I. Crítica da razão pura. **Os Pensadores.** São Paulo: Abril, 1978.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditaciones del Quijote.** Madrid: Allianza, 1967.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

____.; MARTINS FERREIRA, D. M. **Políticas em Linguagem:** perspectivas pragmáticas. São Paulo: Mackenzie, 2006.

SANTOS, B. de S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. de S. **A gramática do Tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006a, pp. 279-316.

____. **Um Discurso sobre as Ciências.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

____. Porquê pensar? In: SANTOS, B. de S. **A Cor do Tempo quando Foge,** v. 2. Coimbra: Almedina, 2012. pp. 39-40.

SANTOS, V. R. O homem e sua Circunstância: introdução à filosofia de Ortega y Gasset. **Metavnoia.** São João del-Rey. 1, pp. 61-64, 1988/1989. Disponível em <www.ufsj.edu.br/portal2respositorio/File/.../texto06_ortegaygasset.pdf>. Acesso em: 25 ago 2015.

SENNET, R. **A Corrosão do Caráter.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOKAL, A.; BRICMONT, J. **Imposturas Intelectuais:** o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 1999.

TAGEBLATT, B. Veja o que Einstein pensava sobre a relevância da divulgação científica. **Jornal de Ciência e Tecnologia,** pp.1-4, agosto, 2005.

WATERS, L. **Inimigos da Esperança:** publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012a. para entender, dentre outros aspectos, se a avaliação vem ou não direcionando a abordagem do LDP aos eixos de ensino.

SOBRE CONDIÇÕES DE AUTORIA E DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO JOVEM PESQUISADOR

ABOUT CONDITIONS OF AUTHORSHIP AND SCIENTIFIC PRODUCTION OF YOUNG RESEARCHERS

José Cezinaldo Rocha Bessa[1]

RESUMO: Considerando o nosso interesse pelo estudo da escrita acadêmico-científica de jovens pesquisadores em seu percurso de formação em pesquisa, da graduação à pós-graduação, pretendemos, no presente texto, oferecer alguns elementos para a discussão sobre as condições de exercício da autoria e da produção científica desses pesquisadores no domínio das humanidades, e em específico da grande área de Letras e Linguística, no Brasil. Reportando-nos a trabalhos que discutem sobre produção do conhecimento (WATERS, 2006; DEMO, 2009; BIANCHETTI, 2012; SAVIANI, 2012; SEVERINO, 2009; dentre outros) e escrita acadêmico-científica (BOCH, 2015; PETRIĆ, 2012; STREET, 2010; dentre outros), desenvolvemos a presente reflexão explorando duas possibilidades de leitura: das condições que, via de regra, os jovens pesquisadores enfrentam para produzirem e escreverem textos científicos em nossa área às condições que pensamos poder contribuir para potencializar a autoria e a escrita científica desses pesquisadores.

Palavras-Chave: autoria; escrita científica; pesquisa; jovem pesquisador; Letras.

ABSTRACT: Considering our interest in the studying of academic-scientific writing by young researches in their training process in researching, from graduation to post-graduation, in this text we intend to offer some elements to discuss about conditions of authorship practicing and the scientific production of these researches in humanities area, specifically in large area of Letters and Linguistic, in Brazil. Reporting to papers that discuss about knowledge production (WATERS, 2006; DEMO, 2009; BIANCHETTI, 2012; SAVIANI, 2012; SEVERINO, 2009; among others), and academic-scientific writing (BOCH, 2015; PETRIĆ, 2012; STREET, 2010; among others), we developed this reflection to explore two possibilities of reading: from conditions that, usually, young researchers face to produce and to write scientific texts in our area until conditions which we think that can contribute to potentiate authorship and scientific writing of these researchers.

Keywords: authorship; scientific writing; research; young researchers; Letters.

[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus de Pau dos Ferros. E-mail: cezinaldobessauern@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nosso olhar de preocupação com a prática e o ensino da escrita científica no universo acadêmico brasileiro, com particular atenção para o domínio das humanidades e para a grande área de Letras e Linguística mais especificamente, e também, mais recentemente, com os discursos de pesquisadores dessa área sobre tal escrita e seu ensino-aprendizagem nos instiga a apresentar aqui uma contrapalavra acerca de algumas questões que permeiam o debate sobre as condições de exercício da autoria[2] e da produção científica do jovem pesquisador. Nesse sentido, pretendemos, no presente texto, oferecer alguns elementos para a discussão sobre essas questões.

A principal motivação para essa discussão reside no nosso interesse pelo estudo da escrita acadêmico-científica de jovens pesquisadores em seu percurso de formação em pesquisa, da graduação à pós-graduação[3]. Temos focalizado, em nossas reflexões anteriores e no presente texto[4] em particular, a escrita científica do estudante de mestrado como escrita de *jovem pesquisador*, entendendo, como assevera Severino (2009), que, no mestrado, o estudante se encontra ainda em uma fase de aprendizagem da pesquisa e de formação como pesquisador.[5]

Como desdobramento das reflexões e análises que fazemos em nossa pesquisa de doutorado (BESSA, 2016) sobre o dialogismo e a construção da autoria na escrita científica de jovens pesquisadores (no caso, de estudantes de mestrado) da grande área de Letras e Linguística, sentimo-nos impelidos a considerar, para além do tratamento analítico dos textos escritos propriamente, algumas das questões que foram se revelando fundamentais para melhor compreendermos[6] as condições de exercício da autoria e da

---

2 Seguindo a perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin como base teórica central, a qual preconiza que o sujeito se constitui na e por meio da linguagem na interação eu/outro, assumimos o ato criador no texto científico como a expressão de uma experiência discursiva individual de um sujeito que relaciona acabamento temático e acabamento composicional em um todo concreto e acabado. Nesse sentido, a construção da voz autoral pode ser pensada em termos, por exemplo, de escolhas lexicais, das formas de organização sintática e macroestrutural, das opções teórico-metodológicas, das formas de citar e de se relacionar com as vozes, das posições responsivas assumidas no diálogo com as vozes citadas, do tipo de contribuição da reflexão, que compõem o todo que o projeto de dizer expressa.

3 Nossas leituras, neste trabalho, compartilham do entendimento de Donahue (2010) segundo o qual os textos e saberes que os estudantes produzem na universidade são elementos constitutivos do seu percurso para se especializar na escrita científica, já que esta pressupõe o desenvolvimento de uma expertise. E, nessa linha de entendimento, assumimos, conforme Delcambre (2013) que, nas práticas comunicativas do universo acadêmico, podemos assumir uma distinção entre escrita de pesquisa em formação e escrita de pesquisa; a primeira compreendendo a escrita de estudantes em formação na pós-graduação; a segunda, a escrita de pesquisadores profissionais, experientes.

4 Este texto é uma versão reformulada de uma reflexão que compõe parte do capítulo final de nossa tese de doutorado, intitulada Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores (BESSA, 2016). O tom pouco animador quanto às condições efetivas de autoria e de escrita científica que perpassa as nossas reflexões parte da compreensão de que as dificuldades dos estudantes quanto à construção da voz autoral e de escreverem textos científicos de qualidade, como evidenciados em nossa análise, não devem ser dissociados de um quadro mais geral das condições de produção do conhecimento no universo acadêmico-científico de nosso país e mundial.

5 Trata-se de conceber aqui o estudante de mestrado como jovem pesquisador, considerando também que, via de regra, ele não demonstra ainda a competência de especialista em sua disciplina, dada a perceber pelo grau maior de responsabilidade e de autoridade sobre o que enuncia (SAVIO, 2010).

6 De um ponto de vista discursivo, orientado pela perspectiva teórico-metodológica da Análise Dialógica do Discurso (ADD), como depreendida do pensamento bakhtiniano, tornou-se imperativo olhar para o sujeito que fala/escreve. Olhar, pois, para o sujeito que escrevia o texto científico que analisávamos prescindia considerar as condições em que ele produzia. Daí tivemos que focalizar não apenas os aspectos espaço-temporais e as condições mais imediatas da produção discursiva, mas também o contexto mais amplo da produção do saber no universo acadêmico e muitos dos aspectos que ela implica.

produção científica no domínio das humanidades, e em específico na grande área de Letras e Linguística, no contexto brasileiro.

Tais questões são compreendidas aqui sem perder de vista, evidentemente, suas relações com um contexto mais amplo de sistema universitário (da graduação à pós-graduação) que valoriza sobremaneira uma produtividade *em ritmo de produção fordista* (WATERS, 2006), e que, reconhecidamente, tem afetado a dinâmica da produção do conhecimento e da publicação científica, não apenas nacional, como também mundial. Não por acaso, aqui e lá fora, se diz, inclusive, que este contexto não favorece, por exemplo, o *saber pensar* (DEMO, 2009) e *o tempo da e para a reflexão* (WATERS, 2006), levando, por consequência, pesquisadores a produzirem e a publicarem "um número maior de coisas sem sentido" (WATERS, 2006, p. 28).

Como ponto de partida de nossas reflexões neste texto, tomamos as seguintes questões: que forma de autoria esperar de um artigo científico produzido por um jovem pesquisador, no caso, de um estudante de mestrado? Deve se esperar um autor criador de artigos científicos originais e com alguma contribuição (substancial e/ou de impacto) para a área? É coerente exigir e/ou esperar artigos científicos com expressiva qualidade produzidos por jovens pesquisadores, mesmo quando sabemos que as condições de produção exigem quantidade de publicações e pressa na sua veiculação? Por que não há também uma maior valorização e incentivo à publicação como possibilidade de aprendizado progressivo e de formação para e pela pesquisa científica? O artigo científico produzido pelo sujeito jovem pesquisador precisa ser necessariamente do tipo de escrita que produz conhecimento novo e faz avançar a área do conhecimento, mesmo quando se sabe que o ambiente acadêmico-científico não oferece, no mais das vezes, condições efetivas para uma plena formação para e pela pesquisa? Não teríamos, em vez disso, que respeitar mais o tempo de formação e de domínio da escrita científica de cada sujeito pesquisador, e, além disso, contribuir mais efetivamente para a potencialização da formação e da escrita científica do jovem pesquisador?

Essas questões nos levam a pensar que, de um lado, podemos falar de condições reais de produção do conhecimento e de exercício de escrita científica, as quais têm forte determinação sobre a formação do jovem pesquisador para e pela pesquisa e para a escrita do texto científico e a construção da autoria, nem sempre suficientemente problematizadas e levadas às devidas consequências; de outro, falarmos de condições desejáveis ou esperadas, que estão pressupostas no produto (o texto científico) que o pesquisador apresenta, mas que, na prática, não são necessariamente cultivadas, tampouco asseguradas. São essas questões que pretendemos problematizar na continuidade desse texto, explorando duas possibilidades de leitura: das condições que, via de regra, temos para produzir em nossa área às condições que pensamos poder contribuir para potencializar a autoria e a escrita científica do jovem pesquisador.

Do que temos, no mais das vezes, quanto às condições de autoria e de produção científica do jovem pesquisador

Queremos pensar, com base em Walters (2006), que *a publicação de qualidade e com conteúdo*, que recobre não apenas os textos de pesquisadores profissionais e com larga experiência, exige tempo para reflexão. Exige, por exemplo, tempo para escolher textos (porque, num mundo da cultura do acesso aberto e da consequente ampliação das possibilidades de se obter conteúdos e produções, é imperativo,

inclusive, saber selecionar textos mais relevantes e atuais, assim como de que veículos selecionar), para fazer as leituras, para construir compreensões, para formalizar por escrito essas compreensões, para realizar correção e revisão do texto, assim como para definir onde tornar o texto público (se nos anais de um evento, se nele publicar apenas o resumo ou o texto integral; se numa revista, observando se ela tem *Qualis* A2 ou B1, por exemplo, se pode publicar individualmente ou apenas em coautoria com o orientador, a depender da exigência da revista, entre outras possibilidades), evidenciando, portanto, o quão complexo e dinâmico é o movimento do texto lido para o texto escrito-publicado.

É preciso considerar, de partida, que o tempo da pesquisa do jovem pesquisador no mestrado deveria ser concebido muito mais como um momento de aprendizado, de formação, do acertar, do errar, do equivocar-se, do corrigir-se. Porque, afinal, se trata de um percurso cujo principal compromisso do estudante deve ser, nesses primeiros passos, com o processo de aperfeiçoamento e de aprofundamentos nas leituras em sua área do saber, de desenvolvimento de habilidades (de síntese e de avaliação crítica, dentre outras), de conhecer metodologias de pesquisa, enfim, de aprimorar a sua formação pela e para a pesquisa, tendo no horizonte o pleno desenvolvimento da *autonomia intelectual que se espera quando se ingressa em um curso de doutorado* (SAVIANI, 2012). Não queremos, com isso, pensar que o estudante jovem pesquisador não trabalhe na perspectiva de, já no começo da pós-graduação7, trazer contribuições com alguma relevância para sua área, aventurando-se, inclusive, em publicações de qualidade em periódicos de reconhecido prestígio na comunidade acadêmica.

Na verdade, nosso ponto de vista procura afirmar que produzir conhecimento novo durante a formação no mestrado estaria dentro daquilo que se poderia considerar como condição desejável e/ou mesmo de um patamar ideal de atividade de pesquisa na pós-graduação. Já que, na prática, as condições, as pressões e a pressa, que cercam a formação do pesquisador em nossas universidades, sobretudo no âmbito da pós-graduação brasileira, como atestam diversas leituras reunidas em livros como *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (BIANCHETTI; MACHADO, 2012), não parecem contribuir com a lógica da produção de qualidade, em tempos cada vez mais *diminutos e controlados* e de menos recursos (BIANCHETTI, 2012).

No caso do jovem pesquisador que se encontra cursando um mestrado, essa questão se torna mais complexa, porque, sem o auxílio de "muletas" ainda para "caminhar" sozinho, ele depende de um "guia", um orientador, que o acompanhe, da elaboração de um projeto de pesquisa à escritura e revisão final do texto. Porém, nas condições efetivas, reais, não é novidade que o jovem pesquisador (inclusive o estudante de iniciação científica, em formação na graduação) dispõe, muitas vezes, de um orientador que não participa ativamente de sua formação como pesquisador, por razões que, como sabemos, podem ser de natureza as mais diversas. Os relatos que escutamos é que há casos de orientadores que, por exemplo, são pressionados a assumirem 10, 11, 12 ou até mais orientações na pós-graduação, às quais se somam tantas outras

7 Quando, ao longo deste texto, mencionamos pós-graduação, estamos nos referindo sempre à pós-graduação stricto sensu.

atribuições, de ensino, de pesquisa e tarefas administrativas, que, inegavelmente, inviabilizam qualquer condição de um trabalho (mais) efetivo de orientação.

Dadas essas condições, o jovem pesquisador, já na iniciação científica, acaba, por vezes, tendo que "aprender" a fazer pesquisa e a escrever textos científicos sozinho, às vezes, muito intuitivamente, sem muita convicção das escolhas que realiza, do percurso que traça, e, mais angustiante ainda, da incerteza que paira quanto à qualidade do trabalho produzido, bem como da frustação que resulta da reprovação de um relatório de pesquisa ou da rejeição de um artigo científico, que nem sequer passou por uma leitura do orientador, em um evento acadêmico ou em um periódico. Nem é preciso fazer um estudo empírico para sustentarmos que, com alguma frequência, o aluno de iniciação (e também o estudante de mestrado) nem teve orientação na execução do seu projeto e muito menos uma correção do seu texto de relatório de pesquisa.

Como se não bastasse, e tal como apontam alguns estudiosos (SABAJ, 2009, CARLINO, 2003, 2005, 2015; SIERRA, 2009, MACHADO, 2012b; BIANCHETTI, 2011, 2012), os processos de pesquisa e de escrita de pesquisa compreendem, por vezes, momentos de angústias e de ansiedade (por medo de falhar ou por censura própria e/ou do orientador), de escolhas difíceis (da definição dos procedimentos metodológicos às escolhas dos autores/teóricos nos quais se fundamentar), de solidão e isolamento, de pressão por finalizar o trabalho e por publicar e consequente desmotivação, de medos e insegurança de se expor à crítica e traumas decorrentes de experiências negativas em outros momentos, assim como problemas de ordem pessoal os mais variados, os quais não são menos relevantes. Sem deixar de mencionar que há muitas dimensões "escondidas" sobre a escrita científica, nos termos de Street (2010), que o jovem pesquisador desconhece, além de muitos paradoxos que engendram as convenções que regulam o escrever na esfera acadêmico-científica, como é o caso do uso das citações, como temos mostrado em trabalhos anteriores (BESSA, 2011, 2016). Tais questões, umas de forma mais incisiva e outras menos marcantes, estão, certamente, presentes na vida do pesquisador e se apresentam como obstáculos reais a um bom aproveitamento da experiência de sua formação para e pela pesquisa.

Esse quadro se torna mais complexo ainda quando consideramos que não há, conforme sinaliza Bianchetti (2012), nos cursos de graduação e mesmo em cursos de pós-graduação, salvas algumas poucas exceções, disciplinas que deem conta suficientemente de ensinar a prática da pesquisa e a prática de escrita científica, mesmo nesse contexto mais recente, cujo imperativo se traduz na máxima do "é preciso escrever e publicar a todo custo". O sucesso que fazem cursos, minicursos, manuais de redação científica e mesmo livros didáticos com propostas de ensinar os "passos da pesquisa", "como fazer um TCC" e "dicas para escrever seu artigo científico (de excelência)" pode ser tomado como uma certa evidência de uma carência de oferta de disciplinas ou até mesmo das limitações de disciplinas como *Metodologia Científica* e *Escrita Científica* e similares durante a formação em pesquisa do jovem pesquisador, na graduação e na pós-graduação.

Essas questões têm, inegavelmente, implicações diretas sobre a qualidade da escrita científica (que, claro, extrapolam a escrita do jovem pesquisador, mas que sobre a escrita deste são mais evidentes e complexas) e acenam para pensarmos, por exemplo, sobre o alegado reprodutivismo e apagamento/silenciamento da voz do jovem pesquisador, sobre os posicionamentos que denunciam uma escrita papagaiesca e que se

constitui como remix e como compilação bibliográfica, assim como sobre o não enfrentamento consequente e produtivo das questões do copiar-colar e das diversas formas de plágio, não menos importantes. Interessa-nos trazer à tona aqui essas questões, porque elas não deixam de derivar de um estado de posturas que muitos de nós, que vivemos no universo acadêmico-científico, como professores, pesquisadores, orientadores, examinadores insistimos muito em criticar e, ao mesmo tempo, em fechar os olhos e, talvez, não as encarar com a devida seriedade e consequência. Não queremos, com isso, advogar que tenhamos que ser brandos com a avaliação da qualidade dos trabalhos produzidos pelos jovens pesquisadores, tampouco simplesmente assumir uma "meia culpa", mas defender a adoção de um posicionamento mais claro em favor de uma outra cultura de pesquisa na pós-graduação, afinal, definitivamente, culpar simplesmente o sistema não basta, ou será que é, pensando com Waters (2006), porque já "é tarde demais para mudar o sistema?" (p. 51).

Por que muitos de nós, professores e pesquisadores, que reiteradamente questionamos o fato de o aluno apenas reproduzir, copiar-colar, plagiar – questões essenciais nos tempos de pesquisa em larga escala – não nos perguntamos também por que eles o fazem e tentarmos entender as razões que o levaram a tal procedimento? Será que já sabemos tudo sobre essas práticas? Por que não nos perguntarmos também: estamos mesmo preparados para entender o que essa postura do estudante/jovem pesquisador quer dizer, quando, não raro, muitos de nós não damos muita (ou quase nenhuma) importância ao uso e ensino de convenções que regem a escrita de textos científicos e mesmo assim exigimos que nossos alunos escrevam, sem que, tantas vezes, nem mesmo realizemos um efetivo trabalho de orientação e de correção e revisão? E, talvez, mais grave ainda, como enfrentar essas posturas, quando muitos de nós mesmos não temos muita (ou quase nenhuma) clareza sobre, por exemplo, o que é plágio e suas formas e como enfrentá-las? Como mudar esse quadro, se não estamos bem (in)formados e não reunimos condições de identificar problemas de uso de citação, de parafrasagem e de plágio nessa escrita, que, por vezes, indicam, muitas vezes, dificuldades de compreensão e de poder de síntese? Como protagonistas da cena da pesquisa, não deveríamos ter um mínimo de (in)formação sobre essas questões e estar aptos a corrigir nossos estudantes/jovens pesquisadores? Educar para uma cultura de ética e integridade na pesquisa não deveria ser uma prática constante no processo de formação inicial do pesquisador ou deveríamos esperar que ele já tivesse aprendido sobre isso em disciplinas como *Metodologia Científica* tão somente?

Nossas recentes leituras sobre escrita científica reforçam muito mais a ideia de um cenário complexo do que, às vezes, possamos imaginar e/ou dimensionar, sobretudo porque muitos dos problemas de estudantes na escrita científica passam também por problemas/dificuldades mais gerais de escrita, até porque também muitos estudantes, mesmo nos níveis fundamental e médio, foram acostumados a uma prática de copiar-colar como atividade escolar de pesquisa e pouco (ou quase nunca) estimulados a terem leitura mais crítica e a produzirem textos que verdadeiramente estimulassem exercícios de síntese, resumo, reflexão e análise, por exemplo. Somemos a isso o fato de que, no ensino superior, há outras tantas motivações, conhecidas por todos nós, que levam os estudantes a copiarem-colarem e a plagiarem e comprarem trabalhos prontos, como, por exemplo, falta de tempo em função de jornada dupla de estudo e trabalho, desinteresse pela disciplina, pouco

aproveitamento de disciplina X provocado pelo excesso de estudantes por sala e por professores despreparados, e assim por diante, que precisam ser avaliadas e levadas em conta por nós pesquisadores e professores preocupados com a produção do conhecimento.

Não menos desestimulador é pensar que *Metodologia Científica* é o tipo de disciplina que poucos professores abnegados e comprometidos com o ensino do pesquisar resolvem ministrar. Logo, já na graduação, disciplinas como essa, de extrema relevância para o estudante que pretende seguir carreira de pesquisador na pós-graduação, acabam, muitas vezes, sendo assumidas por professores despreparados, por outros que não queriam ministrá-la, que constituem, evidentemente, um obstáculo real a um trabalho de qualidade. Podemos cogitar também como elemento agravador desse quadro as próprias amarras, seja por limitações e/ou questões de atualizações, das ementas de disciplinas como *Metodologia Científica* nos currículos dos cursos de graduação.

Não negamos que há casos em que, mesmo quando há condições mais favoráveis de formação, jovens pesquisadores (mas não só, como sabemos) são e estão mal-intencionados, que copiam e colam, que praticam o plágio propositalmente, enfim, que usurpam autorias de modo consciente. Com esses sujeitos, quando a educação para a ética e a integridade for esgotada como um caminho para o qual não se está aberto, não devemos ser brandos, evidentemente. Nesse sentido, queremos enfatizar que não se abre mão da punição, quando não há espaço para o diálogo, para a escuta atenta e que conduza ao aprendizado e crescimento do pesquisador, mas reiteramos sempre o papel de um trabalho sistemático e consistente com essas questões no âmbito da sala de aula, da graduação à pós-graduação.

Com isso, queremos endossar a defesa da necessidade do investimento no letramento acadêmico[8] do estudante jovem pesquisador, com vistas a familiarizá-lo com as convenções próprias da esfera acadêmico-científica. Nesse sentido, um pressuposto básico é abandonar a ideia de que o estudante já domine essas convenções ou tenha aprendido em disciplina de professor X, até porque são muitas as dimensões "escondidas" que perpassam a escrita científica e que precisam ser ensinadas/trabalhadas, para que os estudantes, jovens pesquisadores, possam vir a dominá-las e terem êxito nas produções científicas.

Para que eles venham a dominá-las, é evidente que não basta apenas falar da importância delas ou imaginar que o estudante as aprenda com alguma facilidade, sem um trabalho de orientação e ensino explícito e sistemático, como muitas práticas deixam transparecer ainda. Sustentamos, pois, que questões como plágio, por exemplo, não

[8] Os trabalhos de Street (2010) e Lea e Street (2014) apontam que as abordagens de escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos podem ser agrupadas em três perspectivas ou modelos de letramento: a) modelo de habilidades de estudo, b) modelo de socialização acadêmica e c) modelo de letramento acadêmicos. Os autores sustentam que o modelo de letramento acadêmico, no qual se apoiam, reconhece a leitura, a escrita e o letramento como práticas sociais. Embora não descartando os outros dois modelos, por entendê-los como sobrepostos e não como mutuamente excludentes, eles sustentam que o "o modelo de letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em resumo, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros modelos.". (STREET, 2010, p. 546). Assim, seguindo os autores, podemos pensar em atividades que comportem esses modelos de letramento, focalizando especialmente o modelo de letramentos acadêmicos, de acordo com os propósitos de nossa proposta pedagógica.

tendem a ser resolvidas com "ameaças" de que os estudantes devam evitar o "mal terrível", porque podem ser reprovados, quando flagrados, ou com dicas de que aprendam a citar seguindo o manual X ou cartilha Y, como via de aprendizado. Definitivamente, o caminho que apontamos, pode ser diferente, de modo que, sem negar outras possibilidades, está diretamente relacionado à pedagogia/educação pautada na instrução pontual, em sala de aula, discutindo casos e exemplos concretos, como sugere Petric (2012), até porque determinados casos de plágio na escrita de estudantes e iniciantes na produção científica estão mais relacionados ao mau uso das fontes citadas e a dificuldades de compreensão e síntese, como indicam estudos sobre essa temática (PECORARI, 2013; JAMIESON, HOWARD, SERVIS, 2015).

É preciso, pois, fazermos aqui a defesa de um trabalho pedagógico, explícito e sistemático,[9] que deve fazer parte de um projeto mais amplo da formação do estudante/jovem pesquisador contemplando aspectos diversos do letramento acadêmico, que pode se beneficiar dos *Novos estudos do letramento* e dos estudos de gêneros textuais e discursivos. É importante ter consciência de que um tal projeto não deve estar encerrado em uma disciplina específica, que o resultado não será imediato e que dificilmente se concretizará sem que o estudante tenha uma participação (mais) ativa nas práticas comunicativas do universo acadêmico-científico. O que se defende é que, além de qualquer trabalho pedagógico, por mais sério e produtivo que seja, o estudante/pesquisador precisa ser incentivado a ter participação ativa nas práticas comunicativas do universo acadêmico-científico, para poder, progressivamente, melhor conhecer as convenções que regem essas práticas e nelas se engajar. Assim, quanto melhor ele domine essas convenções e quanto mais ativamente ele participe das práticas comunicativas do universo acadêmico-científico, mais possibilidades de conseguir e/ou ampliar o seu engajamento.

Esse trabalho pedagógico poderia, assim, contemplar atividades mais sistemáticas e direcionadas de leitura e escrita, em disciplinas, seminários e/ou oficinas, na graduação e na pós-graduação, de exposição do estudante às práticas comunicativas do universo acadêmico-científico, focalizando a reflexão e a prática em torno dos usos da linguagem científica e convenções que regem a escrita científica. Pautando-nos numa compreensão de que a escrita, incluindo aí a escrita científica, não é uma habilidade única e geral, é fundamental propormos que, nessas atividades, os estudantes sejam despertados quanto aos traços comuns e às especificidades do funcionamento da linguagem científica em gêneros como o artigo científico produzido em diferentes campos do saber, áreas disciplinares,[10] e, se possível, em diferentes países, em diferentes culturas e em diversos espaços/veículos de publicação.

No contexto da pós-graduação, que nos interessa mais diretamente aqui, podemos encontrar, na literatura, exemplos de experiências, consideradas produtivas, no

9 Mencionemos aqui uma proposta de Bernardino (2015), fundamentada da Análise Textual dos Discursos (ATD), como uma boa contribuição para uma pedagogia que explora o discurso citado na produção escrita voltada para estudantes de graduação, a qual pode ser igualmente implementada, com bastante proveito, no trabalho com estudantes de pós-graduação.

10 Cabe assinalar aqui que Boch (2015) chama nossa atenção para a importância de que se reveste o aspecto da variação interdisciplinar no discurso científico como elemento a ser considerado em nossos estudos/análises. Não menos importante – acrescentamos – é pensar também um trabalho pedagógico que dê conta de considerar, dentre outros, o aspecto da variação apontado por Boch (2015).

processo de formação do estudante em aspectos de pesquisa e de escrita científica, desenvolvidas no âmbito da pós-graduação na área de educação.

Um primeiro exemplo, relatado por Bianchetti (2012b), se deu em seminários de *Leitura e escrita* e de *Dissertação I,* no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Essa experiência esteve centrada em explorar temas relacionados a aspectos teórico-metodológicos da pesquisa e da escrita científica, focalizando questões tais como: da autoria solitária à autoria solidária, a dimensão da escrita como reescrita, e ainda a apresentação de estratégias para ajudar os estudantes a superarem os bloqueios para escrever e para se expor.

Um segundo exemplo, vindo do exterior, mais precisamente da Faculdade de Educação, da Universidade de Pensilvânia, é relatado por Street (2010). Fundamentado nas contribuições das áreas de *Escrita no âmbito das disciplinas, Estudos de Gêneros* e *Letramentos acadêmicos,* este estudioso relata uma experiência, com alunos de mestrado e doutorado, nas disciplinas *Letramento* e *Linguagem e poder*, focalizando o que ele denominou de dimensões escondidas "que emergem nas avaliações de escrita acadêmica, e que muitas vezes permanecem implícitas" (p. 542), explicitando critérios de avaliação e revisão de artigos acadêmicos empregados por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódicos, tais como estrutura e relevância do trabalho, marcas linguísticas, dentre outros.

Na grande área de Letras e Linguística, aqui no Brasil, parece não haver muitos exemplos de experiências (ao menos que sejam relatadas em trabalhos publicados em anais de eventos e em periódicos) de ensino de escrita acadêmico-científica no âmbito da pós-graduação. Apenas mais recentemente, sobretudo após o crescente interesse em torno dos estudos do letramento acadêmico, é que os trabalhos sobre essa escrita, seja em nível de graduação, seja em nível de pós-graduação, começam a despontar com mais força em solo brasileiro. Além disso, com foco específico na pós-graduação da nossa área, encontramos alguns poucos trabalhos (uma amostra pode ser verificada nos anais de três importantes eventos realizados no Brasil no ano de 2015, *IX Congresso Internacional da ABRALIN*, *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada* e *VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*) que se dedicam a investigar a escrita acadêmico-científica que nela se produz, e são mais escassos ainda aqueles que explicitem experiências que visam a potencializar a escrita científica ou que abordem aspectos do fazer pesquisa nesse nível.

É possível observarmos, nos anais dos referidos eventos, que pesquisadores de nossa área têm estudado a escrita acadêmico-científica focalizando prioritariamente o nível de graduação, o que não deixa de ser proveitoso e de extrema relevância. Os trabalhos centrados na escrita acadêmico-científica produzida por estudantes de pós-graduação, em número mais reduzido, pouco focalizam como os pós-graduandos, especificamente da grande área de Letras e Linguística, escrevem textos científicos. Há, de fato, estudos bem interessantes que mostram, por exemplo, iniciativas de propostas pedagógicas voltadas para auxiliar pós-graduandos na escrita e publicação de artigos científicos em língua inglesa em revistas de alto impacto, porém esses estudos não se reportam a experiências com pós-graduandos de nossa área. Isso pode ser um indicador de uma possível crença de que, em nossa área, esse tipo de atividade, talvez, não precise ser realizada, o que, evidentemente, não condiz com a nossa realidade, como sinaliza, em alguma medida, o estudo de Figueiredo e Bonini (2006), no qual esses estudiosos

afirmam terem detectado "que muitos de nossos alunos, embora já façam parte de um programa de mestrado há algum tempo, mostram pouca (ou nenhuma) familiaridade com e capacidade de utilização eficiente dos gêneros do discurso científico." (p. 413).

Em uma das poucas experiências, com foco na escrita científica de pós-graduandos de nossa área aqui no Brasil, de que temos conhecimento, esses estudiosos (FIGUEIREDO & BONINI, 2006) relatam o caso de uma intervenção pedagógica por meio da oferta de uma *Oficina de Produção Textual* para alunos de mestrado, no âmbito do programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Unisul (*Campus* de Tubarão), voltada para "identificar os problemas relacionados à aprendizagem (apropriação) da prática escrita, principalmente do artigo de pesquisa, no ambiente acadêmico, e discutir e construir com os alunos algumas estratégias de auxílio nessa aprendizagem." (FIGUEIREDO & BONINI, 2006, p. 414).

Com esses relatos de estudiosos aqui do Brasil, das áreas de educação e de Letras e Linguística, aos quais poderíamos acrescentar também trabalhos de pesquisadores como Carlino (2015) e Arnoux (2012), importantes referências no estudo da escrita acadêmico-científica na América Latina, encontramos elementos para enfatizar a importância de mais investimentos em experiências pedagógicas que deem conta de focalizar aspectos do ato de produzir conhecimento e da atividade de escrever textos acadêmico-científicos no processo de formação do jovem pesquisador durante a pós-graduação.

Ousamos cogitar que, se não tanto a questão da escrita científica, os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa científica, como pensados por Bianchetti (2012b) para pós-graduandos da área da educação, poderiam ser merecedores de mais atenção e mais explorados no âmbito das atividades de ensino voltadas para estudantes de mestrado na grande área de Letras e Linguística. Nossa compreensão é que, no contexto atual de inovações tecnológicas e de produtividade em larga escala e que tem demandado reflexões, por exemplo, sobre questões éticas na pesquisa e novos arranjos na produção e publicação científica, os cursos de pós-graduação de nossa área precisam criar mais espaços de debate e reflexão sobre questões teórico-metodológicas da pesquisa, oferecendo mais disciplinas e/ou oficinas e seminários com esse foco como componentes da formação do estudante, sobretudo do estudante de mestrado. Ora, se a própria experiência de contar com uma orientação não se constitui, muitas vezes, como um momento de aprendizado da pesquisa durante o mestrado, é preciso não fecharmos os olhos para outras possibilidades que colaborem com a formação do jovem pesquisador.

Estamos conscientes, porém, de que o enfrentamento da questão da melhoria das condições de pesquisa e de escrita científica no âmbito da pós-graduação em nossa área passa por uma série de ações conjuntas, das quais apontaremos, na seção a seguir, algumas que consideramos essenciais.

DO QUE PODEMOS FAZER PARA POTENCIALIZAR A ESCRITA CIENTÍFICA DO JOVEM PESQUISADOR DO QUE PODEMOS FAZER PARA POTENCIALIZAR A ESCRITA CIENTÍFICA DO JOVEM PESQUISADOR

As ações para potencializar a escrita científica de jovens pesquisadores não se restringem ao âmbito da pós-graduação, evidentemente. Por isso, começamos ressaltando a necessidade de, já na graduação, insistirmos na formação do estudante na atividade

científica. Nesse sentido, faz-se imperativo advogarmos o fortalecimento da iniciação científica como primeiro passo para a potencialização da pesquisa e da escrita científica no processo de formação.

O impacto positivo do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) na formação de estudantes universitários, amplamente ressaltado em relatórios e pesquisas, tem estimulado a defesa de que a pesquisa na graduação precisa ser democratizada e fazer parte da formação de todo estudante universitário. Um estudo de Camino e Camino (1996), realizado por meio de entrevistas com alunos de graduação bolsistas e não bolsistas e alunos de mestrado, mostra que "o perfil do aluno de graduação, bolsista de IC, é semelhante ao do aluno do mestrado. Esta semelhança parece indicar que as mudanças de atitude são determinadas não pelo nível da formação, mas pela prática de pesquisa". (p. 62), o que ajuda a ratificar o papel essencial desse tipo de atividade na formação do jovem pesquisador.

Não por acaso o *movimento pela pesquisa na graduação*, que remonta a 1990, como relata Barzotto (2013), com uma proposta de "entender a sala de aula de graduação como um lugar de reunião do ensino com a pesquisa" (p. 8) e, portanto, de fomentar a pesquisa feita por alunos de graduação, se mostra como um importante marco de criação de condições, em nossa área, quanto ao direcionamento e incentivo da postura investigativa como inerente ao processo do ensino, com perspectivas de impactos positivos nas etapas seguintes da formação em pesquisa de nossos estudantes.

Importa-nos destacar aqui nossa visão de que o investimento na ampliação e melhoria das condições de pesquisa do estudante de graduação, que vise a criar um ambiente efetivo de pesquisa com orientação permanente e estímulo ao espírito da interrogação e da autonomia intelectual, representa uma possibilidade de contribuição substancial para elevar o nível de formação do pesquisador que adentra ao universo da pós-graduação brasileira e, por conseguinte, do tipo de contribuição que este pesquisador pode, em níveis mais avançados da formação, prestar ao saber de sua área.

Já no âmbito da pós-graduação podemos pensar em ações de intervenção pedagógica, em disciplinas, seminários e oficinas, como já mencionado anteriormente, mas também em atividades focalizando propriamente o desenvolvimento da pesquisa e da publicação científica, de modo a inserir o estudante naquilo que Severino (2012a, 2012b) denomina de contexto problematizador, com vistas a possibilitá-lo (ao estudante) consolidar o seu projeto de pesquisa. Esse contexto pode incluir, no nosso entendimento, direções como:

- A potencialização do trabalho de orientação de dissertações e teses

Entendendo-se que o trabalho de orientação na pós-graduação pressupõe uma relação solidária, de intercâmbio de experiências, entre o estudante, pesquisador em formação, e o seu interlocutor imediato, um pesquisador mais experiente, espera-se que seja uma experiência enriquecedora e eficaz (porque dela depende, em grande medida, a qualidade da pesquisa e da produção científica do jovem pesquisador), desde que, como salienta Severino (2012b), o orientando não fique abandonado e o orientador não abafe o orientando. O próprio Severino (2012b) nos aponta como concebermos uma experiência de orientação de pesquisa na pós-graduação:

> De seu lado, o orientando deve ir conquistando progressivamente sua maturidade, segurança e autonomia para o exercício de sua criatividade. Em todas as etapas do processo, cabe-lhe tomar a iniciativa, de modo a obter a contribuição enriquecedora do orientador a quem compete interagir com o orientando, sugerindo-lhes pistas, testando opções, esclarecendo caminhos, clareando propostas e desvelando pontos fracos. (p. 243)

Esse entendimento de Severino (2012b) pode ser interpretado como uma visão mais geral de orientação na pós-graduação, já que pensada tanto para a postura de um mestrando como para a postura de um doutorando. Parece-nos, porém, que essa visão de orientação se ajusta mais ao espírito da pesquisa de um doutorando, se considerarmos o perfil de nossos mestrandos, bem como as dificuldades que muitos deles apresentam para produzirem textos científicos, já mencionadas nessa nossa reflexão. Talvez, se considerado um estudante com boa formação de iniciação científica durante a graduação, devamos esperar um estudante de mestrado com essa capacidade de tomar iniciativa, de que fala o autor. Algumas vezes (talvez, até mais do que possamos imaginar), essa capacidade de tomar iniciativa pode ser forçada como um reflexo da inexistência de um trabalho efetivo de orientação ou mesmo de qualquer de trabalho de orientação.

Afirmamos aqui nossa compreensão do potencial agregador de qualidade que um exercício efetivo de orientação pode possibilitar ao trabalho de pesquisa e à formação do jovem pesquisador, logo, como afirma Saviani (2012), que entende a questão da orientação como ponto nodal da pós-graduação no Brasil,

> É, com efeito, através do processo de orientação que o aprendiz de pesquisador pode dar, com segurança, os passos necessários ao domínio dessa difícil prática, que é a pesquisa, de modo a ganhar, ao cabo do processo formativo, a indispensável autonomia intelectual que lhe permitirá formular projetos próprios, de caráter original, e leva-los a bom termo, ganhando inclusive condição de formar novos pesquisadores ao assumir, ele também, a orientação de alunos de mestrado primeiro, e, após algum tempo, também de doutorado. (p. 171).

Concordando, pois, com essas palavras do autor, afirmamos a necessidade de potencializarmos as condições de orientação na pós-graduação. Nesse sentido, postulamos a necessidade de diálogos mais constantes e intervenções mais efetivas no processo de orientação, sobretudo quando se trata de orientação de um jovem pesquisador, do estudante de iniciação científica ao estudante de mestrado, especialmente. Entendemos ser de fundamental importância que, nesse processo, o orientador procure preservar a liberdade de escolhas e direcionamentos feitos pelo estudante, sem que isso, porém, o impeça de exercer um papel mais ativo em relação ao trabalho de orientação, no sentido de sugerir textos/autores, discutir opções metodológicas, debater leituras e corrigir manuscritos, dentre outras possibilidades de intervenção. Não se pode admitir que ele se reduza a um mero revisor de textos, como escutamos em frequentes queixas nas conversas nos bastidores do universo acadêmico-científico nas diversas áreas do conhecimento.

As ações de potencialização da orientação podem compreender não apenas a realização da forma mais comum de orientar, a orientação individual, mas também sessões de orientação coletiva. Nessa última, o pesquisador orientador pode reunir tanto os estudantes de mestrado como os estudantes de doutorado sob sua supervisão/

orientação, para discutirem questões teórico-metodológicas dos trabalhos de cada um e apresentarem críticas e sugestões de aprimoramento.

Como lembra Saviani (2012), o empreendimento da orientação coletiva se revela mais adequada aos estudantes de doutorado do que aos estudantes de mestrado, já que os primeiros tendem a revelar mais autonomia intelectual (enriquecida pela experiência do estágio anterior) e os segundos podem apresentar insegurança e bloqueios para exporem opiniões e sugestões. Por isso, como aponta o autor, a recomendação é combinar, no caso do mestrado, as sessões de orientação coletiva com o atendimento individual sistemático "em que o orientador procurará compreender as dificuldades de cada aluno, propiciando os estímulos necessários ao adequado **desenvolvimento de sua formação como pesquisador"** (SAVIANI, 2012, p. 174, grifos nossos).

Independentemente de se optar por ambas as formas de orientação apontadas ou apenas pela forma mais tradicional, é fundamental que o trabalho de orientação se dê em um espaço de interlocução e de trocas de experiências efetivas, respeitando as possibilidades e atribuições de cada um dos envolvidos, como condições essenciais para o aprendizado e plena formação do estudante/jovem pesquisador pela e para a pesquisa científica.

- Criação de espaços de reflexão teórica e de discussão dos trabalhos/textos/projetos no âmbito dos grupos de pesquisa

Entendendo que o grupo de pesquisa, como espaço de estruturação institucional e de promoção da pesquisa em nosso país que congrega e une professores pesquisadores e estudantes da pós-graduação e da graduação em torno de uma ou mais linhas de pesquisa de uma área do conhecimento, é, por natureza, um lugar de potencialização da pesquisa científica, vemos, nessa instância, um lugar para a ampliação do aprendizado e formação do jovem pesquisador. A importância do grupo de pesquisa como espaço de promoção de trabalho coletivo, que é fundamental para a formação do jovem pesquisador, pode ser percebida nas palavras de Pereira e Andrade (2012, p. 160, grifos nossos): "Argumenta-se que o trabalho coletivo nos grupos de pesquisa propicia a necessária imersão exigida ao iniciante para a apropriação do sentido prático da ciência".

Assim, pensamos que o grupo de pesquisa, enquanto instância que enseja a construção coletiva, solidária e interlocutiva do fazer científico, pode ser um lugar para a criação de espaços de reflexão teórica e de discussão dos trabalhos/textos/projetos de todos os pesquisadores nele inseridos. O trabalho em equipe, em parcerias com o orientador e com outros pesquisadores mais experientes e/ou do mesmo nível do jovem pesquisador, pode ser produtivo tanto para minimizar o isolamento no processo de produção e escrita, quanto para possibilitar o intercâmbio de ideias e compartilhamento de experiências, métodos e técnicas de pesquisa e saberes teóricos, dos quais podem se apropriar e que contribuirão significativamente para a formação do jovem pesquisador e para o aprimoramento do seu projeto/texto e para melhorar a qualidade das reflexões e da produção do conhecimento.

Estamos imaginando que, no âmbito de um grupo de pesquisa seriamente comprometido com a formação de jovens pesquisadores (mas não apenas destes), podem ser realizadas atividades como: i) sessões de apresentação e discussão de textos

teórico-metodológicos que fundamentam as leituras e o direcionamento metodológico dos pesquisadores do grupo, sempre conduzida pelo líder, orientador, e/ou outro pesquisador mais experiente; ii) sessões de apresentação e discussão dos trabalhos/projetos de pesquisa e dos textos de dissertação e de tese em andamento. As sessões de orientação coletiva, das quais falamos anteriormente, podem ser incluídas aqui; iii) sessões de debate e apreciação crítica de textos científicos a serem submetidos a eventos e periódicos. O grupo seria, nesse caso, a primeira plateia da recepção da apresentação das reflexões e resultados do trabalho enquanto espaço de trocas para elevar a qualidade do texto; e iv) sessões de revisão coletiva (nos termos de uma revisão entre pares, tal como aludida por Carlino (2015), ou de formação de grupos de escritura, como descritos em estudo de Colombo e Carlino (2015)) dos trabalhos do grupo, especialmente de textos provisórios a serem, posteriormente, submetidos a eventos acadêmico-científicos e a periódicos.

São atividades que, no seu conjunto, visam a criar um ambiente real e efetivo de pesquisa. Somos conscientes de que esse ambiente não se constrói, evidentemente, sem um mínimo de iniciativa, esforço, dedicação e espírito de liderança do orientador e/ou líder/chefe do grupo, tampouco de um apoio institucional. Seu êxito, portanto, depende, em grande medida, da vocação para a pesquisa e interesse comum daqueles que constituem o grupo e do apoio institucional.

Nessa linha de compreensão que seguimos, o que não se pode conceber é que um grupo de pesquisa se torne o lugar do imobilismo e da paralisia em relação às trocas de experiências e de conhecimentos, de um coletivo que produz saberes de forma isolada, com cada pesquisador na sua redoma, justamente em um espaço que tem na interlocução, no espírito da interrogação, na reflexão conjunta e construção solidária do conhecimento a sua essência, a sua alma.

- O incentivo à produção científica aliada à participação em eventos acadêmico-científicos e publicação em periódicos

Partindo da compreensão de que o exercício contínuo de escrever textos científicos constitui uma experiência positiva para o aprendizado e formação de todo e qualquer pesquisador, defendemos a necessidade de se aliar a produção de textos científicos do jovem pesquisador à participação em eventos acadêmicos, em especial naqueles que tenham alguma relação com sua pesquisa, e em periódicos da área, já que constitui uma forma de participar de debates, de entrar em sintonia com novas leituras e de interagir com outros pares de sua comunidade disciplinar, o que pode resultar em contribuições e ganhos significativos para a melhoria do trabalho. Isso pode ser pensado, inclusive, em sintonia com uma política institucional de apoio à publicação científica, entendendo, conforme Demo (2009), que "qualquer instituição universitária deveria ter uma política específica de publicação, tanto para democratizar os acessos, quanto para **elevar a qualidade do material publicado**" (p. 232, grifos nossos).

A submissão de trabalhos a eventos acadêmico-científicos e a periódicos científicos amplia, portanto, as possibilidades de interlocução, trazendo, muitas vezes, novos olhares e produtivas sugestões e críticas, que colaboram com o aprimoramento do trabalho e com a formação do pesquisador. Incentivar a publicação do trabalho é também uma forma de encontrar uma destinação e, desse modo, dar um maior sentido à produção do estudante/jovem pesquisador, de modo a recuperar, em alguma

medida, o equilíbrio entre a produção e a recepção. Para tanto, o orientador de pesquisa deve dedicar atenção especial ao aspecto do incentivo à publicação, sempre responsável (no sentido de não perder de vista questões como qualidade e formação, em detrimento da questão do publicar por publicar, ou seja, pela ampliação do número de publicações), dos trabalhos dos orientandos, bem como participar da produção e revisão do trabalho, quando for assinar uma coautoria, primando pela qualidade do conteúdo a ser veiculado.

Expomos aqui algumas das atividades centrais que entendemos, se levadas a cabo com alguma sistematicidade, terem um papel decisivo no que refere à sua contribuição para a formação do jovem pesquisador e para a melhoria da qualidade da produção científica desenvolvida no âmbito da pós-graduação em nossa área. Com isso, queremos enfatizar nossa compreensão de que as condições em que se dá a produção do conhecimento têm grandes determinações, nem sempre suficientemente consideradas, tampouco seriamente enfrentadas, sobre a construção da voz autoral do sujeito/jovem pesquisador e sobre a qualidade do texto publicado. Assim sendo, nossa aposta e defesa é que, se criamos condições reais de melhorar o modo como fazemos pesquisa com os jovens pesquisadores, estaremos colaborando para a construção da autoria desses pesquisadores e também para ampliar o potencial de contribuição que os textos científicos que eles produzem podem trazer para a área do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, tivemos como propósito oferecer alguns elementos para a discussão sobre condições de exercício da autoria e da atividade de produzir textos científicos às quais estão expostos jovens pesquisadores, com foco aqui no domínio das humanidades e mais particularmente da grande área de Letras e Linguística, no Brasil.

No conjunto de reflexões e das problematizações que fazemos aqui, procuramos considerar o contexto multifacetado e complexo da produção do conhecimento em nosso tempo, colocando em pauta desde questões como a solidão e o isolamento que atravessam o processo de escrita científica à questão das exigências de produtividade em larga escala, que, no nosso entendimento, nem sempre são suficientemente consideradas, tampouco seriamente enfrentadas, inclusive em discursos de estudiosos/pesquisadores da área, mas que tem determinações sobre a autoria e a qualidade do texto científico produzido pelo jovem pesquisador.

Nossa posição procura pontuar que, para além das vozes que alegam um reprodutivismo e um apagamento/silenciamento da voz do jovem pesquisador, bem como para além dos posicionamentos que, muitas vezes, se limitam a denunciar uma escrita considerada papagaiesca e/ou feita à base de compilação bibliográfica, é imperativo defendermos a adoção de um posicionamento mais claro e em favor de uma outra cultura de pesquisa e de produção científica na pós-graduação, assentada na criação de condições mais efetivas e adequadas de produção do conhecimento, como possibilidade, portanto, de melhor formamos os jovens pesquisadores e, por consequência, de potencializarmos a qualidade dos textos científicos que eles produzem.

O que não se pode, afinal, é começarmos a aceitar e naturalizar discursos, nem sempre consistentes e suficientemente bem fundamentados, que parecem insinuar um

certo caos na escrita acadêmico-científica de jovens pesquisadores pós-graduandos, sem que lancemos outras vozes defendendo condições (mais) efetivas do pensar e do escrever textos científicos, principalmente para o jovem pesquisador, e sem que nos posicionemos contra o discurso que sustenta a lógica perversa da produtividade *em ritmo de produção fordista*.

REFERÊNCIAS

ARNOUX, E. La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. In: VÁZQUEZ, A.; M. Novo, M. del C.; JAKOB, I. & PELIZZA, L. (edit.). **Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.** Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Río Cuarto: UniRío Editora, Universidad Nacional de Río Cuarto, 2012, pp. 25-40.

BARZOTTO, V. H. Apresentação. In: RIOFI, C. R.; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. (Org.). **Leitura e escrita:** impasses na universidade. São Paulo: Paulistana, 2013, pp. 7-10.

BERNARDINO, R. A. dos S. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação**. 2015. 286 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Norte, Natal, 2015.

BESSA, J. C. R. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores.** 2016, 385 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016.

____. A citação na escrita acadêmico-científica: da reprodução fiel de palavras ao desafio da reformulação do dizer. **Linguasagem**, São Paulo, v. 18, s.p, 2011.

BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, pp.165-188.

____. O processo da escrita: elementos inibidores e facilitadores. In: BIANCHETTI, L; MEKSENAS, P. (Org.). **A trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

BOCH, F. Por que e como as coisas mudam? Padronização e variação no campo do discurso científico. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). **Letramento e formação universitária:** formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015, pp. 97-128.

CAMINO, L.; CAMINO, C. Os Programas de iniciação científica: via de integração entre graduação e pós-graduação. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 6, 1996. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anppep, 1996. pp. 46-63.

CARLINO, P. Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. **Espaço Pedagógico**. v. 22, n. 1, Passo Fundo, pp. 9-29, jan./jun. 2015.

____. ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos em curso y magistri exitosos. **Educere**, vol. 9, núm. 30, pp. 415-420, julio-septiembre, 2005.

____. **La experiencia de escribir una tesis:** contextos que la vuelven más difícil. Ponencia pronunciada en el Segundo Congreso Internacional Cátedra Unesco Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica, Valparaíso, 5-9 de mayo del 2003.

DELCAMBRE, I. Le mémoire de master: ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, pp. 569-612, set./dez. 2013.

DEMO, P. **O educador e a prática da pesquisa**. Ribeirão Preto: Editora Alphabeto, 2009.

DONAHUE, C. Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université: étude de cas. **Lidil**, 41, pp. 137-160, 2010.

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, v. 6, n. 3, pp. 413-446, set./dez. 2006.

JAMIESON, S.; HOWARD, R. M.; SERVISS, T. C. **The citation Project** – preventing plagiareism, teaching writing. Disponível em: <http://site.citationproject.net/>. Acesso em: 19 maio 2015.

LEA. M. R.; STREET, N. **O modelo de "letramentos acadêmicos"**: teoria e aplicações. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 16, n. 2, pp. 477-493, jul./dez. 2014.

MACHADO, A. M. N. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. **In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.).** A trama do conhecimento: **teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, pp. 267-286.**

PECORARI, D. **Teaching to avoid plagiarism**: how to promote good source use. Berkshire: Open University Press, 2013.

PEREIRA, R. de M.; ANDRADE, M. da C. L. de. Aprendizagem científica: experiência com grupo de pesquisa. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). **A trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, pp. 153-168.

PETRIĆ, B. Legitimate textual borrowing: direct quotation in L2 student writing. **Journal of Second Language Writing**, 21, pp. 102–117, 2012.

SABAJ, O. Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (aic) de alumnos de posgrado. **Rev. Signos**, 42(69), p. 107-127, 2009.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 148-176.

SAVIO, A. K. Las huellas del autor en el discurso académico: un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos. **Lenguaje**, 38 (2), pp. 563-590, 2010.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 9, n. 26, pp. 13-27, jan./abr. 2009.

____. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012a, pp. 82-101.

____. Pós-graduação, pesquisa e formação: desafios da contemporaneidade. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 2, pp. 233-246, jul./dez. 2012b.

SIERRA, L. O. La lectura y la escritura en las tesis de maestria. **Forma y Función**, v. 22, n. 2, pp. 93-119, julio-diciembre del 2009.

STREET, B. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, v. 8, n. 2, pp. 541-567, 2010.

WATERS, L. **Inimigos da esperança:** publicar, perecer e o eclipse da erudição. Tradução de Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DIÁLOGOS ENTRE DISCURSOS OFICIAIS E DOS PERIÓDICOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS: AS PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA, DE PRODUÇÃO E DE CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO

DIALOGUES ESTABLISHED BETWEEN OFFICIAL DISCOURSE AND ACADEMIC-SCIENTIFIC JOURNALS: SOCIAL PRACTICES OF WRITING, PRODUCTION AND DISCLOSURE OF KNOWLEDGE

Ângela Francine Fuza[1]

RESUMO: Periódicos científicos brasileiros das diferentes áreas do conhecimento – Sociais, Linguística, Letras e Artes, exatas, Saúde, Engenharias e Humanas – foram analisados a fim de verificar os diálogos estabelecidos entre eles e documentos oficiais envolvidos na prática da produção científica no país. O estudo caracteriza-se como qualitativo-interpretativo, com procedimentos investigativos de base documental, segundo os princípios teóricos dos Letramentos Acadêmicos. Os levantamentos dos dados de cada periódico resumiram-se em histórico, comissão editorial, apoios e indexadores e foram colocados em diálogo com as características dos discursos oficiais. Os resultados evidenciam que os periódicos analisados dialogam e respondem aos discursos oficiais e das agências de pesquisa em proporções variadas, sendo bastante evidente a resposta das revistas aos discursos das agências de fomento à pesquisa e de regulamentação de atividades científicas, em função de seu caráter deliberativo e delimitado. O fato de haver esse diálogo evidencia as relações de poder existentes nas práticas sociais de escrita, de produção e de circulação do conhecimento, indicando que a utilização da linguagem envolve diferentes instâncias e se dá realmente em um elo discursivo contínuo.

Palavras-Chave: diálogo; discurso oficial; periódicos acadêmico-científicos.

ABSTRACT: Brazilian scientific journals of different fields of study, such as Social Studies, Linguistics, Languages, Literature and Arts, Exact Sciences, Engineering and Humanities, have been analyzed with a view to assessing the dialogues established among those fields of study and the official documents involved in scientific production of Brazil. This is a qualitative-interpretative study carried out by means of document-based investigative procedures, following the theoretical principles advocated by Academic Literacy studies. The data collected from each journal can be summarized as follows: history, editorial committee, support and indexes, and a dialogue between such data as well as the characteristics of official discourse was established. Results evince that the journals analyzed herein establish a dialogue and respond to official

[1] Doutora em Linguística Aplicada (Unicamp), professora da Universidade Federal do Tocantins. Este texto é baseado na tese de Doutorado da autora (FUZA, 2015), que foi desenvolvida com apoio financeiro do CNPq. E-mail: angelafuza@uft.edu.br.

discourse as well as to research agencies in different proportions. The response of journals towards research agencies and scientific activity regulation discourse is quite evident due to being of deliberative and outlined nature. This dialogue evinces the relationships of power established within social practices of writing, production and disclosure of knowledge, thus suggesting that language use involves different spheres, thereby taking place in a continuous discursive connection.

Keywords: dialogue; official discourse; academic-scientific journals.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> Amaldiçoado pelos deuses, Sísifo foi condenado a carregar uma grande pedra até o topo de uma montanha, para deixá-la rolar ladeira abaixo e em seguida recomeçar tudo outra vez. A lenda de Sisifo é uma metáfora apropriada para a história da ciência moderna no Brasil, onde os sucessos têm sido poucos e efêmeros, mas a persistência e o entusiasmo nunca faltaram (SCHWARTZMAN, 2001, p. 12).

Este texto dialoga com outros tantos estudos que o antecedem a respeito dos periódicos científicos2 (KRONICK, 1976; MEADOWS, 1974[1999]; BARATA, 2010; STUMPF, 1996; FREITAS, 2005; HAYASHIDA, 2012) e representa mais um elo de uma cadeia dialógica que propõe a continuidade da reflexão a respeito da temática, a fim de discutir o papel dos periódicos, em relação aos discursos oficiais, a partir do olhar, suscitado por discussões sobre o letramento acadêmico, feitas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; CURRY; LILLIS, 2014, entre outros).

A lenda de Sísifo abre esta seção, uma vez que é considerada uma metáfora apropriada para a história da ciência moderna no Brasil. Conforme carta divulgada pelo Fórum de Editores da Fiocruz (2015), que questiona os movimentos em curso para a internacionalização dos periódicos brasileiros, vive-se no Brasil um crescimento da produção científica com o aumento do número de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Apesar do crescimento de 145%, entre 2002 e 2012, nas publicações, o desempenho do país no âmbito global ainda é limitado, uma vez que não cresce o número de artigos de pesquisadores brasileiros com colaboradores internacionais.

Este texto, qualitativo-interpretativo, com procedimentos investigativos de base documental, objetiva verificar alguns diálogos estabelecidos entre os discursos dos periódicos científicos selecionados de diferentes áreas do conhecimento e os discursos dos documentos oficiais envolvidos na prática da produção científica no país: *Constituição Federal do Brasil* (CF, BRASIL, 1988); *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, BRASIL, 1996); *Plano Nacional da Educação* (PNE, BRASIL, 2014-2024), os discursos postulados pelas Agências de Fomento dos Estados, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), relacionando dados coletados da revista no que se refere à sua história, comissão, indexadores, dentre outros fatores. O estudo de tais relações de diálogo, de respostas das revistas aos documentos oficiais

[2] Neste texto, empregam-se os termos: periódico e revista, como sinônimos, apesar de alguns estudiosos os diferenciarem em certas situações (STUMPF, 1996).

e às práticas de escrita é uma forma de se verificar como os discursos ecoam ao serem concretizados, instituindo-se dentro das comunidades acadêmicas.

Ao pensar no universo da produção e da circulação da ciência no Brasil, verifica-se que ele é constituído de diferentes discursos, como o dos documentos oficiais e dos periódicos científicos (FUZA, 2016). Entender a posição do periódico dentro desse contexto de produção é uma forma de focalizar os aspectos sócio-históricos de constituição desse suporte e dos artigos que o constitui, possibilitando entender a produção da escrita científica como inter-relacionada a outros fatores sociais.

Segundo Pasquotte-Vieira (2014), é preciso, então, compreender, a escrita acadêmico-científica em meio a um processo que integra o papel do sujeito discursivo, os espaços de discussão, de negociação, as normas de produção, dentre outros fatores, segundo as "relações de poder existentes no processo de interlocução [que envolve a escrita acadêmica]" (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 71-72). Os diálogos estabelecidos entre os periódicos e os discursos permitem compreender os letramentos acadêmicos presentes no contexto universitário não apenas em seu âmbito, mas envolto por questões, como as políticas científicas e as propostas dos discursos oficiais.

Existem, portanto, relações envolvendo todo o processo de produção e de circulação dos conhecimentos. Há, inicialmente, o discurso oficial postulando normas e posturas de escrita e de pesquisa. Em diálogo, há os periódicos que buscam atender às necessidades impostas, ao mesmo tempo em que abordam temáticas e problemáticas envoltas em sua comunidade acadêmica. Há, ainda, o sujeito pesquisador que analisa, produz e procura a publicação e a circulação do seu saber dentro da comunidade, fato que o constitui como indivíduo inserido dentro de sua esfera comunicativa. Todos esses diálogos instaurados representam modos culturais de utilização da linguagem. Dessa forma, justifica-se a necessidade de compreensão dos diálogos entre os discursos oficiais e os discursos dos periódicos que constituem um dos elos constituintes do processo de escrita acadêmico-científica.

Este texto, vinculado ao grupo de pesquisa: "Escrita: ensino, práticas, representações e concepções" (Unicamp/CNPq) e ao projeto de pesquisa: "Práticas de letramento acadêmico-científicas: a constituição dos discursos escritos" (UFT), discorre brevemente, em primeiro lugar, a respeito dos periódicos científicos e as teorias do Letramento Acadêmico; na sequência, trata da caracterização da pesquisa e, por fim, apresenta a análise dos dados observados.

PERÍODICOS CIENTÍFICOS: DIÁLOGOS COM OS PRINCÍPIOS DO LETRAMENTO ACADÊMICO

Schwartzman (2001, p. 13) retrata a formação das comunidades científicas no Brasil, reafirmando que a ciência se refere a uma comunidade de indivíduos "que empregam com entusiasmo o melhor da sua inteligência e criatividade. Os resultados desse trabalho – artigos, dados científicos, aplicações tecnológicas – não passam da ponta de um *iceberg* que não se pode sustentar sem sua base oculta: os indivíduos que os produzem". Essas colocações já apontam para o sentido de que a produção escrita da ciência, representada, aqui, pelo periódico e pelo artigo científico, dá-se por meio de diversos fatores, especialmente pelos indivíduos que produzem e constituem suas

comunidades científicas. De acordo com Hayashida (2012), há muitos estudos sobre periódicos científicos no Brasil e a grande maioria é da área da Ciência da Informação, apesar de constar também em áreas como História, Psicologia, Letras e Linguística.

Ainda que seja uma obra de 1974, o livro "*Communication in Science*", com tradução em 1999, "A comunicação científica", de Meadows, continua a ser indispensável quando se aborda a questão da comunicação científica que, segundo o autor, situa-se no próprio coração da ciência e que a comunicação é tão importante quanto à própria pesquisa, pois enquanto ela não for analisada e aceita pelos membros da comunidade é como se não existisse. Crespo e Caragnato (2004) compartilham da mesma opinião de Meadows, no sentido de que concebem a comunicação científica como sendo indispensável à atividade científica, haja vista que permite somar os esforços individuais dos membros dessa comunidade.

Para Oliveira (2006, p. 19), a comunicação científica "proporciona a cooperação e integração entre os pesquisadores, contribui para o reconhecimento das descobertas, confirma competências e estabelece credibilidade e aceitação do pesquisador na comunidade científica". A comunicação entre os cientistas e o seu público sempre existiu e pode ser realizada formal ou informalmente na sociedade. Para Meadows (1999), a comunicação informal estaria relacionada às comunicações em congressos e conferências, discursos, conversas etc. A comunicação formal tem uma existência mais duradoura e está concentrada na literatura: livros, periódicos, relatórios etc. No âmbito deste trabalho, trata-se da comunicação científica formal: o periódico científico, porque se configura como um dos principais veículos da comunicação científica e tem, sobretudo, três funções distintas:

> 1. ser arquivo da ciência, pois registram de forma permanente as descobertas e avanços científicos; 2. ser veículos de divulgação e comunicação do saber, uma vez que é através deles que o conhecimento fica disponível à comunidade; 3. ser meios de conferir prestígio e reconhecimento aos autores, pois os artigos são avaliados pelos pares antes de serem publicados (COSTA, 2008, p. 17).

Conforme Stumpf (1996), as revistas científicas, desde que começaram a ser publicadas no século XVII, passaram a exercer importante papel no processo de comunicação da ciência. Surgiram como uma evolução do sistema particular e privado de comunicação, que era feito por meio de cartas entre os investigadores e das atas ou memórias das reuniões científicas. Havia o uso de cartas entre os cientistas como forma de transmissão das ideias, eles trocavam correspondências com conhecidos que não refutariam as suas ideias. Por serem muito pessoais, lentas para a divulgação de novas ideias e limitadas a um pequeno círculo de pessoas, elas não se constituíram no método ideal para a comunicação dos dados científicos e das teorias. Aqueles que utilizavam as cartas e as atas para divulgação pertenciam aos "colégios invisíveis" (*invisible college*). Estes grupos recebiam tal denominação para se diferenciarem dos colégios universitários oficiais (*oficial university college*) que serviram de base para a criação das sociedades e academias científicas. Aconteciam encontros entre seus membros, muitos deles secretos, nos quais realizavam experimentos de pesquisa, avaliavam os resultados e discutiam sobre temas filosóficos e científicos. Os relatos e as conclusões desses encontros eram, muitas vezes, registrados e as cópias, distribuídas como cartas ou atas a amigos que estavam desenvolvendo pesquisas análogas. Quando o número de participantes dos colégios se tornava muito grande, os membros se dispersavam ou se

transformavam em organizações mais estruturadas e visíveis, como as academias e as sociedades científicas.

As formas de divulgação mencionadas – cartas e atas – apenas influenciaram o surgimento das revistas que, com o tempo, assumiram o papel de principais divulgadores das investigações (STUMPF, 1996). As revistas não aboliram a existências desses dois veículos, mas sim possibilitaram uma definição de papel entre os canais de divulgação: a correspondência tomou apenas um caráter de comunicação pessoal entre os cientistas, e as atas, também conhecidas como memórias ou anais, passaram a se constituir em um documento de registro dos trabalhos apresentados em reuniões científicas e profissionais.

Após se constituírem, as revistas passaram a fazer parte das comunidades acadêmicas como forma de representá-la, expondo as ideias, as crenças e as informações estudadas dentro de cada área do conhecimento. Para Freitas (2005, p. 54), "além de fonte privilegiada da história da ciência, o periódico científico pode ser considerado um espaço institucional da ciência, pois se insere dentro do universo das realizações e comunicação das atividades científicas". Nele são divulgados resultados das pesquisas sobre determinados assuntos, tornando-o meio ágil de atualização das informações na academia e nas áreas do conhecimento. Rodrigues e Marinho (2009) complementam que a relevância da publicação no periódico para o cientista está na divulgação do "conhecimento originado de suas atividades de pesquisas, assim como, aliás, para o historiador, que nelas tem documentos valiosos, reveladores de preocupações, pensamentos e opiniões de determinadas épocas a respeito de acontecimentos e personagens" (RODRIGUES; MARINHO, 2009, p. 10).

Neste texto, consideram-se os periódicos como documentos com discursos próprios que se efetivam no diálogo com outros discursos que se interdependem, no âmbito das comunidades acadêmicas/científicas. De acordo com os estudos de Jacobina (1999), pautando-se em Kuhn (1990), define-se comunidade científica/acadêmica por meio de um truísmo:

- **a estrutura comunitária da ciência é "aquela formada pelos praticantes de uma especialidade científica"**, pois, ao longo dos anos, a comunidade científica desenvolveu seus próprios mecanismos de defesa contra o insumo de informações em excesso, privilegiando a especialização dos pesquisadores dentro de suas áreas de interesse. Este fato é evidente também em títulos de periódicos que se apresentam concisos e objetivos, destinando-se às suas áreas de interesse (MEADOWS, 1999);
- **unidade produtora e legitimadora do conhecimento científico**, haja vista a especialidade dos pesquisadores que constituem a comunidade científica, considerada local de produção e de legitimação do conhecimento, já que é responsável por julgar se uma contribuição é importante (MEADOWS, 1999, p. 82);
- **quanto aos seus integrantes**, estão submetidos à educação e à iniciação profissional similares; absorvem praticamente a mesma literatura técnica;
- **a comunicação entre os membros de uma comunidade científica** é ampla e os julgamentos profissionais, relativamente unânimes, uma vez que constituem a única audiência e os únicos juízes do trabalho dessa comunidade;
- **a comunicação entre diferentes comunidades é árdua**, quando não impossível, devido às particularidades de cada área.

Entender como se define essa comunidade acadêmica é fundamental para tratar da escrita em periódicos de diferentes áreas de conhecimento, pois eles são locais de normas, há uma obrigatoriedade na academia em produzir; assim, dentro de todo o contexto acadêmico, com todas as suas especificidades, as revistas sistematizam e padronizam o que se tem no contexto. Dessa forma, manifesta-se, de um lado, a sistematização e normatização da escrita nos periódicos e, de outro, o movimento que as áreas de estudo realizam na produção de conhecimento, pois "a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação" (BRAIT, 2001, p. 80).

Para Oliveira (2006, p. 37), o letramento faz que as práticas tenham um âmbito social, em virtude de fatores e de convenções sociais que estabelecem "o uso da escrita em determinada comunidade, ou dada esfera da atividade humana – e uma dimensão individual, por conta da história e das experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade". Ou seja, a orientação do discurso não se dá em virtude dos aspectos homogeneizadores da escrita, mas também em função dos elementos que são heterogêneos e que o regulam: "a escrita acadêmica, segundo essa concepção, caracteriza-se por movimentos em concorrência, pela pluralidade de vozes e subjetividades" (WILSON, 2009, p. 100 apud OLIVEIRA, 2010, p. 100).

Conforme já exposto, Pasquotte-Vieira (2014, p. 71-72) afirma ser importante "a compreensão da escrita acadêmico-científica segundo as 'relações de poder existentes no processo de interlocução'". Neste artigo, ao evidenciar os diálogos estabelecidos entre os periódicos e os discursos oficiais, concebendo-se a escrita como prática social (STREET, 1984), permite-se, de certa forma, compreender o letramento presente no contexto acadêmico não apenas em seu âmbito, mas envolto por questões, como as políticas científicas, as propostas dos discursos oficiais. Sendo assim, a perspectiva do Letramento Acadêmico possibilita tratar da inserção do periódico nas práticas letradas acadêmicas constituídas, por um lado, por suas escolhas como área de conhecimento, e, por outro, pelas relações com interlocutores, "aqueles que, na hierarquia das relações acadêmico-institucionais, estabelecem a regra do jogo, sejam eles [...] avaliadores de projetos [...], os pareceristas e editores de publicações [...]" (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 71-72), acrescentando-se, aqui, os documentos oficiais, aparatos institucionais e governamentais que regulamentam a produção do conhecimento (CURRY; LILLIS, 2014).

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E SELEÇÃO DOS PERIÓDICOS

Este estudo caracteriza-se como qualitativo-interpretativo, com procedimentos investigativos de base documental. Ante a análise de materiais documentais, como documentos oficiais e periódicos, optou-se por denominar os processos que envolveram a coleta desses materiais e o levantamento de características como sendo documental.

Conforme Lüdke e André (1986), deve-se apreciar e valorizar o uso de documentos em pesquisas, haja vista que possibilitam ampliar o entendimento dos objetos cuja compreensão necessita de contextualização. Além de permitirem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (CELLARD, 2008). De acordo com Cellard (2008), os documentos são divididos em dois grupos: os públicos e os privados. Os primeiros são

subdivididos em arquivos públicos – compreendendo os arquivos governamentais, os arquivos do estado civil, que nem sempre são acessíveis – e documentos públicos não arquivados – incluindo revistas, periódicos, anúncios, documentos em geral etc. Os materiais analisados, neste estudo, como os periódicos, em diálogo com documentos oficiais, podem ser considerados como públicos não arquivados, já que estão passíveis de estudo e de análise.

Conforme Silva, Almeida e Guindani (2009), no estudo documental, a análise de conteúdo é uma das formas de interpretá-lo. De acordo com Lüdke e André (1986), o processo de análise de conteúdo dos documentos é iniciado com a decisão sobre a "Unidade de Análise" que se apresenta de duas formas: unidade de registro e unidade de contexto. Este texto se alinha à unidade de registro, pois foram selecionados segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, como, por exemplo, a frequência com que apareceu no texto uma expressão, um tema ou um determinado item, o que pode caracterizar este estudo como de cunho documental, embora não faça uso das técnicas específicas dessa metodologia de estudo. Cellard (2008) afirma que, para um trabalho de conteúdo relevante, é preciso a leitura compreensiva do material e sua descrição, sendo que, na abordagem qualitativa, além desses fatores, faz-se fundamental a inferência e as interpretações sobre o que se descreve.

A fim de verificar como se dão os diálogos entre as revistas e os discursos oficiais, foram selecionados os periódicos de acordo com alguns critérios: nota no Qualis A1; áreas do conhecimento; modalidade da contribuição; tempo de existência da revista e ano da coleta dos dados.

Optou-se pelos periódicos A1, pois refletem, de certa forma, aquilo que é esperado pelo universo acadêmico, em termos de excelência, haja vista os critérios estabelecidos pelo Qualis, como publicação reconhecida na área, condizente com as normas da ABNT, apresentando conselho editorial com membro do país e do exterior etc.[3] Em relação ao número de periódicos do estrato A1, destaca-se o Quadro 1:

Quadro 1: Levantamento dos periódicos do estrato A1 segundo WEBQUALIS (2012)

ÁREA	TOTAL DE REVISTAS BRASILEIRAS A1	TOTAL DE REVISTAS ESTRANGEIRAS A1
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	00	449
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	00	753
CIÊNCIAS DA SAÚDE	2	1.677
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	5	642
CIÊNCIAS HUMANAS	72	307
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	26	178
ENGENHARIAS	1	899
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	55	78

Fonte: baseado em Fuza (2015, p. 118).

[3] Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/qualis/educacao.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

Diante do levantamento realizado, em todas as áreas de conhecimento investigadas, o número de revistas estrangeiras A1 é superior ao número de periódicos brasileiros. Em uma escala crescente de número de revistas brasileiras A1, observa-se que as Ciências Agrárias e Biológicas não possuem revista A1; as Engenharias têm uma; as Ciências da Saúde, duas; as Ciências Exatas e da Terra, cinco; as Ciências Sociais Aplicadas, vinte e seis; a área de Linguística, Letras e Artes, cinquenta e cinco; e, por fim, as Ciências Humanas possuem setenta e duas revistas.

Em função da crença de que há múltiplas práticas envolvidas na produção da escrita, havendo variação na produção dos discursos de uma área para outra, optou-se por selecionar periódicos de diferentes áreas do conhecimento. Os sites de todas as revistas brasileiras A1 foram visitados. Isso possibilitou a escolha de um periódico representativo de cada área em função do tempo de existência da revista, consagrado em seu campo acadêmico, fundadas, respectivamente, em 1929 (Área: Multidisciplinar; subárea: Engenharias), 1950 (Ciências Humanas; subárea: História), 1979 (Ciências Sociais Aplicadas; subárea: Serviço Social), 1983 (Linguística, Letras e Artes; subárea: Letras/Linguística), 1985 (Ciências Exatas; subárea: Ensino), 1993(Ciências da Saúde; subárea: Enfermagem). Os periódicos não são identificados pelos nomes, mas sim por suas áreas de conhecimento, já que tal dado não se faz relevante para o estudo.

Foi realizado, então, o levantamento dos dados de cada periódico que, de certa forma, resumiram-se em: histórico, comissão editorial, apoios e indexadores, havendo algumas variações que serão evidenciadas. Na análise, os dados dos periódicos são colocados em diálogo com os dados sobre os discursos oficiais, elencados por Fuza (2015; 2016) e explicitados na seção seguinte.

PERIÓDICOS SELECIONADOS: DIÁLOGOS COM OS DISCURSOS OFICIAIS

Para a realização desta análise, então, retomam-se os estudos de Fuza (2015; 2016) que analisou, em momento específico de sua tese, os documentos oficiais que regem o Ensino Superior Brasileiro, assim como o desenvolvimento da pesquisa científica no país: a CF, a LDB, o PNE e os discursos das agências de fomento. Assim como a autora, busca-se demarcar, por meio da explicitação desses diálogos, que os usos da escrita acadêmica não podem ser tratados como neutros, universais, pois são socialmente determinados, sofrem influência do meio, no caso dos documentos de órgãos oficiais.

No âmbito dos discursos oficiais, a leitura e a análise possibilitaram perceber discursos com uma tendência àquilo que é democrático e àquilo que é deliberativo (FUZA, 2015), constituindo-se duas categorias de análise sobre os documentos oficiais: (1) discurso democrático no trato da ciência e (2) discurso deliberativo no trato da ciência:

> Há aqueles [discursos oficiais] com foco mais democrático no trato da ciência, como ocorre na CF, na LDB, no PNE, os quais apresentam discursos perpassados pela noção da liberdade de estudar, de pesquisar e de divulgar, pensando-se no âmbito social da produção científica, sem que sejam mencionados aspectos normativos para que essa liberdade seja concretizada. Já os discursos das agências, do CNPq e da Capes [...] evidenciam um caráter normativo para a produção da ciência, tendo em vista que estabelecem normas diante da liberdade de publicar e de divulgar (FUZA, 2015, p. 101).

Existem, portanto, diretrizes que conduzem a produção da ciência, a fim de que haja a divulgação científica da pesquisa. Os discursos democrático e deliberativo não são excludentes, ao contrário, dialogam em busca da efetivação da pesquisa e de sua publicação, buscando-se a circulação da ciência dentro das comunidades científicas.

A descrição e a análise dos discursos oficiais caracterizam de que forma essa voz oficial influencia na produção da ciência no país, haja vista que se instaura um diálogo entre o texto a ser produzido e seus interlocutores. Bakhtin/Volochinov (1992[1929]) e Bakhtin (2003[1979]) apontam tipos de interlocutores, sendo que os discursos oficiais podem ser entendidos como o "interlocutor terceiro" que representa um horizonte social definido e que estabelece determinada criação ideológica do grupo social. Logo, além dos interlocutores reais que o produtor do enunciado encontra no momento da produção, há a voz de um terceiro no diálogo, caracterizada pela comunidade da qual faz parte, assim como pelos textos oficiais que circundam as práticas de produção científica. Por meio da descrição e da análise dos discursos, verifica-se o papel exercido pela voz oficial no trato da ciência.

Para analisar de que modo os discursos oficiais dialogam com os discursos dos periódicos selecionados para a análise, retoma-se o levantamento de características básicas voltadas à produção acadêmica da ciência, por meio do Quadro 2, proposto por Fuza (2015, p. 100):

Quadro 2: Produção acadêmica da ciência nos discursos oficiais

DISCURSO DEMOCRÁTICO	CF (BRASIL, 1988)	CF é o primeiro documento a tratar do direito à educação e, consequentemente, a dar base para discussões envolvendo a produção científica; o nível obrigatório e gratuito de ensino é somente o ensino fundamental, sendo que o ensino superior não recebe atenção nesse sentido; universidades: verdadeiras entidades produtoras de conhecimento, voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão; "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" (CF, art. 206).
	LDB (BRASIL, 1996)	busca-se a educação e a pesquisa no ensino superior, pensando justamente no aspecto social do trabalho e do uso social que o indivíduo faz dos conhecimentos (socialização acadêmica); a universidade deve estimular a criação cultural, desenvolvendo nos sujeitos o espírito científico e, consequentemente, o pensamento reflexivo; possibilitar o desenvolvimento de sujeitos aptos a serem inseridos nos mais diversos setores profissionais, levando ao desenvolvimento da sociedade brasileira; incentivar, conforme o Inciso III, "o trabalho de pesquisa e investigação científica"; comunicar os saberes por meio do ensino e de publicações; busca pela volta dos conhecimentos para a realidade da qual o sujeito faz parte (*insider*); o atual papel assumido pela universidade, seja ela pública ou privada, é o de relacionar a formação intelectual dos alunos e o mundo do trabalho.
	PNE (BRASIL, 2014)	a universidade deve reunir a formação intelectual, o currículo e o mundo do trabalho; necessidade de elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e de doutores do corpo docente em efetivo exercício no ensino superior; busca da institucionalização da pesquisa, a fim de que haja a elevação do padrão de qualidade; consórcios entre instituições públicas de ensino superior, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão; intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão.

continua

DISCURSO DELIBERATIVO	FAP	auxílio mediante aprovação de projeto de pesquisa; projeto com configuração bastante padrão, independentemente da área de estudo na qual o sujeito esteja inserido; foco na avaliação dos projetos de pesquisa e não em artigos; a Fapesp busca tratar do aspecto ético da pesquisa, indo além das padronizações, postulando a necessidade de o trabalho estar em consonância com os pressupostos estabelecidos pela comunidade acadêmica para as pesquisas que envolvem seres humanos.
	CNPq Capes	órgãos de fomento à pesquisa, criados para estruturar uma política científica no Brasil, em 1951; Política de Financiamento – CNPq/FAP; Política de Avaliação – Capes; Política de Circulação –SciELO/ISI; consenso na política científica que traz um efeito de unidade da comunidade científica e da sociedade em relação aos rumos dados à ciência e à tecnologia; tal consenso leva à noção de ciência como tradicional, porque é imaginariamente tomada como una, homogênea, hierarquizada, apagando a diversidade teórica; cada estado tem buscado desenvolver uma maneira de investir na pesquisa local, elaborando uma Fundação de Amparo à Pesquisa (FAP), contribuindo para o crescimento de ciência e tecnologia no país, sendo que muitas delas financiam publicações científicas em periódicos; com o advento do meio eletrônico, tem-se priorizado as revistas eletrônicas, em todas as áreas do conhecimento; concede-se o apoio às revistas que são mantidas e editadas por instituição ou sociedade científica brasileira, sem fins lucrativos, nacionais e que auxiliem na elevação do nível de qualidade das revistas voltadas à Ciência, Tecnologia e Inovação, para divulgação no Brasil e no exterior; os critérios para construção de revistas: devem apresentar 80% de artigos científicos originais; devem perder o caráter departamental, buscando colaboradores de outras instituições nacionais e internacionais, havendo o estímulo para o intercâmbio entre as instituições e os grupos de pesquisa; a política editorial das revistas deve apresentar revisão por pares; os avaliadores/árbitros (*referees*) lidam com o imaginário do rigor científico e com artigos que sejam originais submetidos à avaliação; a Capes tem dois programas para acesso e divulgação da produção científica, a saber: o Qualis e o Portal de Periódicos; os periódicos que participam do Qualis são constituídos por publicações mencionadas anualmente pelos programas de pós-graduação em virtude do *Coleta de Dados da Capes*. o Conselho Técnico Científico – CTC – postulou que a classificação dos periódicos divulgados no Qualis das áreas fosse formada por oito estratos, respectivamente: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C e com peso zero; ao indexar as revistas, os pesquisadores contam com a incorporação de suas pesquisas nas bases de dados nacionais ou internacionais, havendo a estruturação da informação e do conhecimento que passa a se configurar como documentação; as Áreas de Ciências Agrárias, seguidas das Áreas de Ciências da Saúde e das Humanas foram as responsáveis pela publicação do maior número de artigos em periódicos nacionais, com percentuais de 24%, 23% e 16%, respectivamente. Relativamente à publicação de artigos em periódicos estrangeiros, o que se verifica é uma baixa produção da Grande Área das Humanidades (4,8%) e uma maior produção das áreas de Ciências Exatas e da Terra (30,5%) e das Ciências Biológicas (25,5%); o Brasil criou dois instrumentos para difusão e circulação do conhecimento: SciELO e o Portal de Periódicos Capes.

Fonte: FUZA (2015, p. 100).

Em relação à CF, os periódicos buscam estabelecer um diálogo entre alguns discursos demarcados pelo documento. Isso não ocorre em forma de citação direta ou menção à CF, mas está subentendido quando se observam os dados da revista. Sendo assim, dois aspectos verificados na CF (BRASIL, 1988) são apresentados nos periódicos, a saber: (1) "universidades: verdadeiras entidades produtoras de conhecimento, voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão"; (2) "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" (CF, art. 206).

Apenas em duas revistas é possível verificar ambos os discursos em seus textos: Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. Destacam-se, a seguir, os excertos que fazem, de certa forma, referência ao discurso que concebe a universidade como unidade de produção do conhecimento, voltada ao ensino, à pesquisa e à extensão:

> O periódico teve início em 1983, como uma **iniciativa do Departamento de Linguística Aplicada** para **divulgação das pesquisas** de seus docentes e de outros que estivessem atuando na área (Linguística, Letras e Artes, grifos nossos).
>
> Nas últimas três décadas, a área apresentou **grande desenvolvimento de sua produção acadêmica,** que além de contribuir com o **desenvolvimento de novas e aprimoradas intervenções profissionais** nos mais variados campos das políticas sociais, objetivou-se em centenas de livros, artigos, resenhas [...] (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> [...] a revista ____ foi, em sua gênese, contemporânea do importante movimento de renovação do Serviço Social e continua **contribuindo com o desenvolvimento acadêmico e profissional dessa área de conhecimento e intervenção na realidade** [...] (Ciências Sociais, grifos nossos).

Os periódicos analisados, assim como vários outros, estão articulados à universidade, a algum programa de graduação ou de pós-graduação, conforme se apresenta no primeiro excerto "iniciativa do Departamento de Linguística". Sendo assim, há a noção de que a universidade é unidade que produz conhecimento, que se volta para a pesquisa, já que ela possibilita o "grande desenvolvimento de sua produção acadêmica". Ao se destinar à pesquisa, à extensão e ao ensino, as universidades, junto com as revistas, contribuem realmente para o "desenvolvimento acadêmico e profissional", tendo em vista que propõe a *liberdade para divulgar o saber*, conforme os excertos seguintes:

> Nas últimas três décadas, a área apresentou **grande desenvolvimento de sua produção acadêmica**, que além de contribuir com o desenvolvimento de novas e aprimoradas intervenções profissionais [...] **objetivou-se em centenas de livros, artigos, resenhas, e comunicações de pesquisas** (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> [...] apresenta uma política editorial pautada pela diretriz de **dar voz a essa valiosa produção acadêmica e profissional** dos assistentes sociais (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> Objetivos: **Dar visibilidade** à produção acadêmica e profissional de assistentes sociais e de pesquisadores [...] (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> [...] a revista tem [apontado] para as diferentes tendências teórico-metodológicas da área, os artigos - em português, francês, espanhol ou inglês - **permitem traçar um panorama histórico da Linguística Aplicada no Brasil, suas transformações e sua consolidação ao longo dos anos** [...] (Linguística, Letras e Artes, grifos nossos).

De certa forma, a área de Ciências Sociais é bastante expressiva ao tratar do seu histórico, já que o apresenta detalhadamente, havendo, no sentido quantitativo, mais

excertos do que se percebe em Linguística, Letras e Artes. Além de trazer em seu bojo a questão da universidade, evidencia-se, em seu texto, a ideia de "liberdade de divulgação do saber", estando bastante evidente quando se lê: "grande desenvolvimento de sua produção acadêmica [...] objetivou-se em centenas de livros, artigos, resenhas, e comunicações de pesquisas". Há, assim, um discurso que perpassa os dizeres propostos pela revista de que há tal liberdade, principalmente no sentido de "dar visibilidade à produção". Outro momento em que se destaca tal discurso pode ser interpretado quando a revista apresenta o seu momento de nascimento:

> O periódico **nasceu** na conjuntura do final do regime militar no Brasil, quando muitos movimentos sociais e populares questionavam o Estado autoritário e **clamavam** por liberdades democráticas. Momento também de fortes mobilizações sindicais que levaram às grandes greves do ABC paulista e à fundação do Partido dos Trabalhadores e da CUT (Ciências Sociais, grifos nossos).

A revista nasceu justamente em um momento em que se buscava a liberdade de divulgação e se "clamava" pela liberdade do dizer, estabelecendo-se um diálogo intrínseco entre os discursos da CF (BRASIL, 1988). Há, assim, uma liberdade situada que não prevê a repetição de discursos, já que se opõe, por exemplo, ao período da ditadura. Busca-se a liberdade para publicação, opondo-se ao caráter ditador do momento social em curso, caracterizando de que forma a revista concebe a vida em sociedade, devendo ser livre para que haja publicação e circulação do conhecimento.

Além disso, a área de Linguística, Letras e Artes ainda destaca que sua revista, durante anos, vem traçando um panorama histórico da Linguística Aplicada no país, o que remonta à ideia de divulgação, de liberdade para se publicar, demarcando uma liberdade de expressão dentro da área: "permitem traçar um panorama histórico da Linguística Aplicada no Brasil, suas transformações e sua consolidação ao longo dos anos [...]".

As Ciências Humanas também apresentam apontamentos quanto ao papel da universidade, respondendo aos pressupostos da CF (BRASIL, 1988): "Publicada pelo **Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo** (DH/FFLCH/USP)" (Ciências Humanas, grifos nossos).

Há, de certa forma, a noção de que as instituições de ensino são unidades de conhecimento e pesquisa, fato que é reforçado dentro dos periódicos citados, principalmente ao mencionarem as faculdades, os departamentos e os cursos com os quais mantêm um vínculo, como se percebe nos excertos mencionados acima: "Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo". As áreas de Exatas, Saúde, Engenharias não mencionam discurso quanto à universidade, tratando apenas da liberdade para a divulgação trazida pela CF (BRASIL, 1988), conforme segue:

> Com a intenção de **disseminar a produção científica** em Educação Matemática (Ciências Exatas, grifos nossos).
>
> [...] publicar resultados de pesquisas de enfermagem e áreas afins que **contribuam para o avanço do conhecimento científico** [...] (Ciências da Saúde, grifos nossos).
>
> Este periódico científico, de circulação nacional e internacional, visa **publicar avanços na pesquisa científica**, tanto de pesquisadores atuantes no país como também de cientistas de outras nacionalidades (Engenharias, grifos nossos).

Diante do exposto, o discurso que diz respeito à noção de liberdade para divulgar é bastante evidente no universo dos periódicos, principalmente no caso das Sociais e das Humanas. Talvez haja uma maior contextualização e relato do surgimento do periódico e de todo processo de sua constituição por coerência aos seus próprios objetos de estudo que tratam, na maioria das vezes, da historicidade dos fatos, da vida em sociedade.

Logo, apesar de haver outros discursos na CF que discorrem sobre o ensino, como consta no Quadro 2, eles não são fundamentais quando se pensa no papel da pesquisa, da produção e da divulgação do conhecimento, já que tratam da obrigatoriedade do ensino fundamental e da educação em âmbito geral. Como já foi evidenciado, o enfoque da CF não é necessariamente a questão da universidade e da produção científica, tendo seus preceitos ampliados dentro da LDB (BRASIL, 1996), conforme será abordado na sequência.

A LDB (BRASIL, 1996) traz, como primeiro discurso, a noção de educação e a pesquisa no ensino superior, pensando justamente no aspecto social do trabalho e do uso social que o indivíduo faz dos conhecimentos. Contudo tal preceito é o único que não é contemplado nos aspectos presentes nos periódicos, já que as revistas não evidenciam preocupação com uso dos conhecimentos por parte dos indivíduos, buscando, de certa forma, retratar o estímulo à produção, à circulação, dentre outros fatores.

Nesse sentido, é que se trata do segundo ponto trazido pela LDB: o estímulo à criação cultural, desenvolvendo nos sujeitos o espírito científico e, consequentemente, o pensamento reflexivo. A área que parece responder a esse discurso é de Ciências Sociais Aplicadas: "**contribuir** com o debate e o aprofundamento crítico e analítico da teoria social" (Ciências Sociais, grifos nossos). Ao fazer uso da expressão "contribuir com o debate" talvez seja uma forma de mencionar o estímulo à criação de ideias e ao desenvolvimento de um sujeito científico, perpassado por ideais, por temas e que auxilia no processo de debate por meio de sua produção publicada no periódico.

Outro aspecto apontado pela LDB se refere à possibilidade de desenvolver sujeitos aptos a serem inseridos nos mais diversos setores profissionais, levando ao desenvolvimento da sociedade brasileira. Das seis áreas analisadas, duas delas mencionam principalmente a questão da sociedade, da realidade brasileira:

> O periódico **nasceu** na conjuntura do final do regime militar no Brasil [...] (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> [...] apresenta uma política editorial pautada pela diretriz de **dar voz** a essa valiosa produção acadêmica e profissional dos assistentes sociais [...] repercutindo também o **desenvolvimento sociopolítico** do Serviço Social (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> [...] a revista ____ foi, em sua gênese, contemporânea [...] e **continua contribuindo** com o desenvolvimento acadêmico e **profissional** dessa área de conhecimento e **intervenção na realidade** (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> [...] enfocando, preferencialmente, temas que dizem respeito à **realidade brasileira e latino-americana** (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> [...] publica artigos, ensaios, resenhas [...] cujos focos relacionam-se ao ensino e à aprendizagem de Matemática e/ou **ao papel da Matemática e da Educação Matemática na sociedade** (Ciências Exatas, grifos nossos).

Mais uma vez, a área de Ciências Sociais Aplicadas se sobressai quanto ao aspecto da sociedade brasileira, ao abordar a questão da necessidade de clamar por algo e dar voz à produção acadêmica e profissional, fazendo do sujeito alguém apto a auxiliar na melhoria da sociedade brasileira, o que remonta à noção de que as temáticas que são abordadas sobre a vida social e enfocadas nos artigos, muitas vezes, sejam reflexo desse discurso maior que busca a historicidade e o aspecto social das coisas.

Quanto ao incentivo ao trabalho de pesquisa e de investigação científica, destacam-se as áreas que respondem ativamente aos documentos oficiais:

> [...] sua missão é **divulgar artigos** em português e espanhol [...] (Ciências Humanas, grifos nossos).
>
> [...] grande **desenvolvimento** de sua produção acadêmica, que **além de contribuir com o desenvolvimento** [...] **objetivou-se em centenas de livros, artigos, resenhas, e comunicações de pesquisas** (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> Com a intenção de **disseminar a produção científica** em Educação Matemática [...] (Ciências Exatas, grifos nossos).
>
> Este periódico científico, de circulação nacional e internacional, **visa publicar avanços** na pesquisa científica [...] (Engenharias, grifos nossos).

Nos excertos apresentados, há uma evidência quanto ao incentivo ao trabalho de pesquisa e de investigação, já que expõem a divulgação de artigos, afirmam que contribuem para o estudo e o desenvolvimento da ciência, sendo apresentados os resultados em livros, artigos etc. Os periódicos buscam, então, disseminar a produção da ciência, publicando os avanços nas pesquisas e dialogando diretamente com os documentos. Duas revistas ainda afirmam o seguinte:

> [...] apresenta uma política editorial pautada pela diretriz de **dar voz** a essa valiosa produção acadêmica e profissional dos assistentes sociais [...], repercutindo também o **desenvolvimento sociopolítico** do Serviço Social (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> Apontando para as diferentes tendências teórico-metodológicas da área, os artigos [...] permitem traçar **um panorama histórico da Linguística Aplicada no Brasil** [...] (Linguística, Letras e Artes, grifos nossos).

O fato de "dar voz" e de realizar "um panorama histórico" são formas de demarcar o incentivo à produção acadêmica, ao mesmo tempo em que se fala da comunicação dos saberes por meio da publicação. Esse discurso está presente nos periódicos, não sendo contemplado apenas pelas Ciências Exatas e Ciências da Saúde.

Outro discurso contemplado pela LDB é a "busca pela volta dos conhecimentos para a realidade da qual o sujeito faz parte", tornando-o *insider* (GEE, 1996), dentro de seu contexto social. As Ciências Sociais apresentam em seu objetivo o seguinte:

> Dar visibilidade à produção acadêmica e **profissional de assistentes sociais** e de pesquisadores de áreas afins, bem como contribuir com o debate e o aprofundamento crítico e analítico da **teoria social**, enfocando, preferencialmente, **temas** que dizem **respeito à realidade brasileira** e latino-americana (Ciências Sociais, grifos nossos).

Não há marcadamente algo que se refira à volta do pesquisador para sua realidade de origem, no entanto, fala-se dos assistentes sociais, fazendo-os aprofundar seus

conhecimentos sobre teoria social, contemplando temas que se voltem à realidade brasileira. Logo, de forma geral, é possível inferir que os resultados das pesquisas voltarão ou contribuirão, de alguma forma, para a constituição da realidade do país.

Esse discurso de os conhecimentos voltarem para a realidade também é contemplado na revista de Ciências da Saúde que traz, em seu bojo, ainda, o discurso de relacionar a formação intelectual dos sujeitos e o mundo do trabalho: "A Revista [...] tem como missão publicar resultados de pesquisas de enfermagem e áreas afins que **contribuam para o avanço do conhecimento** científico e **para a prática profissional**" (Ciências da Saúde, grifos nossos). Busca-se a relação entre o intelecto e o mundo do trabalho, profissional. As outras áreas não mencionam a questão do profissional envolvido com a produção científica.

O PNE (BRASIL, 2014) também postula seus princípios, a saber: a universidade deve reunir a formação intelectual e o trabalho; deve haver elevação da qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no ensino superior; institucionalização da pesquisa etc.

Na leitura dos periódicos científicos, constatou-se apenas a ideia de união entre a formação intelectual e o mundo do trabalho, que se fez presente nos periódicos das áreas de Ciências Sociais, Linguística, Letras e Artes e Ciências da Saúde:

> [...] grande desenvolvimento de sua produção acadêmica, que além de contribuir com o desenvolvimento de novas e aprimoradas **intervenções profissionais** nos mais variados campos das políticas sociais, objetivou-se em centenas de livros, artigos, resenhas, e comunicações de pesquisas (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> [...] dar voz a essa valiosa **produção acadêmica e profissional** dos assistentes sociais e de pesquisadores de áreas afins, repercutindo também o desenvolvimento sociopolítico do Serviço Social [...] (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> [...] continua contribuindo com o **desenvolvimento acadêmico e profissional** dessa área de conhecimento e intervenção na realidade (Ciências Sociais, grifos nossos).
>
> [...] **contribuam para o avanço do conhecimento** científico e **para a prática profissional** (Ciências da Saúde, grifos nossos).

O discurso do PNE não é tão representativo dentro dos periódicos, assim como os da CF e da LDB. Há, na realidade, um foco bastante democrático no trato da ciência a partir de tais documentos, tendo em vista que o foco deles é necessariamente tratar de aspectos voltados à ciência, à sua publicação e circulação. Apesar de as revistas responderem, de alguma forma, ao discurso oficial desses documentos, será constatado que os elementos destacados pelo CNPq e Capes evidenciam-se fortemente nos periódicos, haja vista o caráter deliberativo que apresentam ao abordar as questões de produção e de circulação da ciência, havendo um enfoque bem delimitado para o assunto.

Para tratar dos discursos do CNPq e Capes, será seguida a própria sequência das revistas, que apresentam, em sua maioria, os seguintes elementos: histórico, comissão editorial, conselho editorial, apoios/patrocinadores, indexadores.

O primeiro discurso trazido refere-se às condições para que o CNPq e a Capes apoiem às revistas. Essas podem receber auxílio desde que sejam mantidas e editadas por instituição ou sociedade científica brasileira, sem fins lucrativos, nacionais e que auxiliem para a elevação do nível de qualidade das revistas voltadas à Ciência, Tecnologia e Inovação, para divulgação no Brasil e no exterior.

Nas revistas das áreas, exceto na de Sociais, há o apoio dos órgãos de fomento, visto que são mantidas e editadas por "instituição ou sociedade científica brasileira, sem fins lucrativos, nacionais". Tais informações são abordadas pela área de Ciências da Saúde tanto na parte introdutória da revista quanto na seção dos patrocinadores: "**Fontes de financiamento**: USP, CAPES, CNPq" (Patrocínio da revista – Ciências da Saúde); "A Revista _____ é **editada pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Centro Colaborador da OMS para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem"** (Parte introdutória – Ciências da Saúde, grifos nossos).

Quanto aos dados sobre "Apoios/Patrocínios da revista", caso a revista seja mantida e editada por instituição ou sociedade brasileira, sem fins lucrativos, conforme já apontado, receberá auxílio do CNPq e da Capes: "Apoios: Universidade de São Paulo; Departamento de História da Faculdade de Filosofia; **Capes** [...]" (Ciências Humanas, grifos nossos); "A publicação recebe financiamento de: Instituto de Estudos da Linguagem (www.iel.unicamp.br) e CNPq, CAPES, MEC" (Linguística, Letras e Artes); "Apoio financeiro do Programa Editorial do **CNPq**, **CAPES** e da Pró-reitoria de Pesquisa (**PROPE**) da UNESP" (Ciências Exatas, grifos nossos); "Fontes de financiamento: USP, CAPES, CNPq" (Patrocínio da revista – Ciências da Saúde); "A revista recebe apoio financeiro do: Programa de Apoio a Publicações Científicas e CNPq, CAPES, MEC" (Engenharias).

A revista de Saúde responde ao esperado pelo CNPq e pela Capes, havendo o auxílio em sua confecção, conforme excertos extraídos da introdução e dos patrocinadores. As áreas de Linguística, Letras e Artes, Exatas e Engenharias tratam do fomento das agências apenas ao se referirem aos patrocinadores, conforme apresentado posteriormente.

Outro discurso marcado na parte introdutória dos periódicos é que as revistas que participam do Qualis são constituídas por publicações mencionadas anualmente pelos programas de pós-graduação em virtude do Coleta de Dados da CAPES e que são classificadas de acordo com oito estratos, respectivamente: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C e com peso zero. Nos periódicos, essa informação é recorrente: "A Revista _____ está classificada na avaliação Qualis 2013 no estrato A1 na área de História [...]" (Ciências Humanas, grifos do autor); "recente classificação no Estrato A1 no Sistema Qualis Periódicos da CAPES/MEC" (Ciências Sociais Aplicadas, grifos nossos); "constar no Qualis (Qualis 1A)" (Linguística, Letras e Artes, grifos nossos); "[...] tendo sido avaliado como periódico QUALIS A1 na área de Ensino de Ciências e Matemática" (Ciências Exatas, grifos nossos); "Qualis na área de Enfermagem: A1" (Ciências da Saúde, grifos nossos).

Existem critérios para que os periódicos se originem e se mantenham no cenário acadêmico. Um deles, exigido pelo edital do CNPq/Capes, vem marcado logo na introdução de algumas revistas, referindo-se ao fato de elas terem 80% de artigos científicos originais. Apenas duas áreas tratam desse ineditismo: Ciências Humanas ("divulgar artigos originais inéditos") e Engenharias ("publicando resultados originais de pesquisas").

Outro critério apresentado surge nas seções de "Comissão editorial" e "Conselho editorial", tratando da necessidade de as revistas perderem o caráter departamental, buscando colaboradores de outras instituições nacionais e internacionais, por meio da revisão por pares. Todas as revistas fazem referência a essa revisão e à formação dessas comissões "mistas", integradas por sujeitos de outras instituições nacionais

e internacionais, possibilitando o diálogo com outras posturas e ideias. É uma forma de integrar ainda mais os membros que constituem a comunidade científica dentro das áreas de conhecimento. Para ilustrar, apresenta-se o exemplo da área de Ciências Humanas que é mantida pela Universidade de São Paulo (USP), tendo como membros da Comissão atual professores da própria universidade, destacando como "Conselho editorial" professores de outras universidades, como "Universidade Federal Fluminense/ CPOC/Fundação Getúlio Vargas; University of Maryland – EUA; Yale University – EUA; Universidade Federal do Pernambuco" etc.

O último elemento mencionado pelos periódicos, de forma geral, é o "Indexadores/ Fontes de indexação", tratando da política de circulação do conhecimento. Conforme discursos do CNPq e da Capes, ao indexar as revistas, os pesquisadores contam com a incorporação de suas pesquisas nas bases de dados nacionais ou internacionais, havendo a estruturação da informação e do conhecimento que passa a se configurar como documentação. O Brasil elaborou instrumentos para difusão e circulação do conhecimento: o SciELO, o Qualis e o Portal de Periódicos Capes que são usados pelos periódicos das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências Exatas; os periódicos selecionados das áreas de Linguística, Saúde e Engenharias optam por indexadores internacionais.

Três discursos trazidos pelos documentos oficiais não estão marcados nos periódicos, a saber: (a) efeito de unidade da comunidade científica e da sociedade em relação aos rumos dados à ciência e à tecnologia; (b) noção de ciência como tradicional, porque é imaginariamente tomada como una, homogênea, hierarquizada, apagando a diversidade teórica; (c) cada estado tem buscado desenvolver uma maneira de investir na pesquisa local, elaborando uma Fundação de Amparo à Pesquisa (FAP), muitas das quais financiam publicações científicas em periódicos.

Diante do número de ideias elencadas em relação aos discursos do CNPq e da Capes, organiza-se o Quadro 3 que as retoma, identificando as áreas que respondem a cada uma delas, a partir da análise realizada nos periódicos.

Quadro 3 – Discursos do CNPq e da Capes nos periódicos das diferentes áreas

CNPq Capes	PERIÓDICOS
Órgãos de fomento à pesquisa, criados em 1951 para estruturar uma política científica no Brasil.	Ciências Humanas. Linguística, Letras e Artes. Ciências Exatas. Ciências da Saúde. Engenharias.
Política de Financiamento – CNPq/FAP.	Linguística, Letras e Artes. Ciências Exatas. Ciências da Saúde. Engenharias.
Política de Avaliação – Capes.	Ciências Humanas. Linguística, Letras e Artes. Ciências Exatas. Ciências da Saúde. Engenharias.
Política de Circulação – SciELO/ISI.	Ciências Sociais Aplicadas. Ciências Exatas.

continua

CNPq Capes	PERIÓDICOS
Efeito de unidade da comunidade científica e da sociedade em relação aos rumos dados à ciência e à tecnologia.	Nenhum.
Noção de ciência como tradicional, porque é imaginariamente tomada como una, homogênea, hierarquizada apagando a diversidade teórica.	Nenhum.
Cada estado tem buscado desenvolver uma maneira de investir na pesquisa local, elaborando uma Fundação de Amparo à Pesquisa (FAP), sendo que muitas delas financiam publicações científicas em periódicos.	Nenhum.
Priorizam-se as revistas eletrônicas, em todas as áreas do conhecimento.	Ciências Humanas. Ciências Sociais Aplicadas. Linguística, Letras e Artes. Ciências Exatas. Ciências da Saúde. Engenharias.
Concede-se o apoio às revistas que são mantidas e editadas por instituição ou sociedade científica brasileira, sem fins lucrativos, nacionais e que auxiliem para a elevação do nível de qualidade das revistas voltadas à Ciência, Tecnologia e Inovação, para divulgação no Brasil e no exterior.	Ciências Humanas. Ciências Sociais Aplicadas. Linguística, Letras e Artes. Ciências Exatas. Ciências da Saúde. Engenharias.
Os critérios para construção de revistas: devem apresentar 80% de artigos científicos originais; devem perder o caráter departamental, buscando colaboradores de outras instituições nacionais e internacionais, havendo o estímulo para o intercâmbio entre as instituições e os grupos de pesquisa; a política editorial das revistas deve apresentar revisão por pares.	Ciências Humanas. Ciências Sociais Aplicadas. Linguística, Letras e Artes. Ciências Exatas. Ciências da Saúde. Engenharias.
A Capes tem programas para acesso e divulgação da produção científica, como o Qualis.	Ciências Humanas. Linguística, Letras e Artes. Ciências da Saúde.
Os periódicos que participam do Qualis são constituídos por publicações mencionadas anualmente pelos programas de pós-graduação em virtude do *Coleta de Dados da Capes*.	Ciências Humanas. Ciências Sociais Aplicadas. Linguística, Letras e Artes. Ciências Exatas. Ciências da Saúde. Engenharias.
O Conselho Técnico-Científico – CTC postulou que a classificação dos periódicos divulgados no Qualis das áreas fosse formada por oito estratos, respectivamente: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C e com peso zero.	Ciências Humanas. Ciências Sociais Aplicadas. Linguística, Letras e Artes. Ciências Exatas. Ciências da Saúde.
Ao indexar as revistas, os pesquisadores contam com a incorporação de suas pesquisas nas bases de dados nacionais ou internacionais, havendo a estruturação da informação e do conhecimento que passa a se configurar como documentação.	Ciências Humanas. Ciências Sociais Aplicadas. Linguística, Letras e Artes. Ciências Exatas. Engenharias.
O Brasil criou instrumentos para difusão e circulação do conhecimento: SciELO e o Portal de Periódicos Capes.	Ciências Humanas. Ciências Sociais Aplicadas. Linguística, Letras e Artes. Ciências Exatas. Engenharias.

Fonte: FUZA, 2015, p. 143.

Diante do exposto, os periódicos analisados dialogam e respondem aos discursos oficiais representados pela CF, LDB, PNE, Capes e CNPq em proporções variadas, sendo bastante evidente a resposta das revistas ao discurso dos dois últimos, em função de seu caráter deliberativo e delimitado. De forma geral, CNPq e Capes, junto da comunidade

acadêmica na qual se insere o periódico, constituem-se em interlocutor superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva o periódico pressupõe. O fato de haver esse diálogo evidencia as relações de poder (JONES; TURNER; STREET, 1999) existentes nas práticas sociais de escrita, de produção e de circulação do conhecimento, indicando que a utilização da linguagem envolve diferentes instâncias e se dá realmente em um elo discursivo contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou sintetizar os resultados da pesquisa de Fuza (2015; 2016), realizando, especificamente, o recorte dos dados sobre os discursos dos documentos oficiais – Constituição Federal do Brasil (CF, BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, BRASIL, 1996); Plano Nacional da Educação (PNE, BRASIL, 2014-2024), os discursos postulados pelas Agências de Fomento dos Estados, pela Capes e pelo CNPq – em diálogo com os dados coletados dos periódicos científicos, no que se refere a sua história, a sua comissão, a seus indexadores etc.

O estudo de tais relações de diálogo, de respostas das revistas aos documentos oficiais e às práticas de escrita, é uma forma de se verificar como os discursos ecoam ao serem concretizados, instituindo-se dentro das comunidades acadêmicas. Sendo assim, compreende-se o letramento acadêmico envolto por políticas científicas, pelas propostas dos discursos oficiais, pelos periódicos, pelos artigos etc., que se configuram como elos da cadeia dialógica da produção e da circulação da ciência no país.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

____.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BARATA, G. F. **Nature e Sciencie:** mudança na comunicação da ciência e a contribuição da ciência brasileira. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-25112010-102319/pt-br.php>. Acesso em: 1 março 2016.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão cognitiva. **In: Diálogos com Bakhtin.** 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001, pp. 69-92.

BRASIL, PNE. Plano Nacional de Educação. Lei número 13005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 15 agost. 2014.

BRASIL, LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, M. T. F. **O uso de periódicos científicos electrónicos nas instituições do Ensino Superior Público em Portugal.** Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências Documentais, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008. Disponível em: <http://www.uc.pt/sibuc/Pdfs/Tese_Teresa_Costa>. Acesso em: 10 maio 2016.

CRESPO, I. M.; CAREGNATO, S. E. Periódicos científicos eletrônicos: identificação de características e estudo de três casos na área de Comunicação. In: ENCONTRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XVI, 2004, Brasília. Anais eletrônicos... Disponível em: **<**http://www.portcom.intercom.org.br/institucional/a_rede/endocom/2004/Crespo.PDF>. Acesso em: 21 jan. 2013.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. M. Strategies and tactics in academic knowledge production by multilingual scholars. **Education Policy Analysis Archives,** v. 22, n. 32, pp. 1-28, maio 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n32.2014>. Acesso em: 15 set. 2014.

ENTENDA COMO FUNCIONAM AS FUNDAÇÕES DE AMPARO À PESQUISA. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/mobilidadeacademica/noticia/2003/12/18/526081/entenda-como-funcionam-as-fundaes-amparo--pesquisa.html>.Acesso em: 20 agost. 2013.

FAPESP. Código de Boas Práticas Científicas. 2012. Disponível em: <http:www.fapesp.br/6574>. Acesso em: 10 agost. 2013.

FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz. **A Internacionalização dos Periódicos Científicos Brasileiros**. Disponível em: <http://periodicos.fiocruz.br/sites/default/files/anexos/Carta%20Forum%20Editores%20Fiocruz.pdf>. Acesso em: 01 março 2017.

FREITAS, M. H. A. **Origens do Periodismo Científico no Brasil**. Mestrado em História da Ciência – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005. 135f.

FUZA, A. F. A escrita acadêmico-científica como prática social: diálogos com os discursos oficiais. In: FIAD, R. **Letramentos acadêmicos:** contextos, práticas, percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, pp. 65-98.

____. A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2015.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, Newark Delaware, v. 44, n. 8, pp. 714-725, 2001.

HAYASHIDA, S. R. A. C. **Periódicos científicos:** a produção e a circulação da ciência da linguagem no Brasil. 2012. 245 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

JACOBINA, R. R. O paradigma da epistemologia histórica: a contribuição de Thomas Kuhn. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 3, p. 609-630, nov. 1999 - fev. 2000.

JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). Students writing in the university: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KRONICK, D. A. **A History of Scientific and Technical Periodicals:** the origines and development of scientific and techinical press. 2ed. Metuchen, NJ, Scarecrow, 1976.

KUHN, T. S. **A estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico:** concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2010.

OLIVEIRA, E. B. P. M. **Uso de periódicos científicos eletrônicos por docentes e pós-graduandos do Instituto de Geociências da USP**. (Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-18122006-02446/publico/Erica.pdf.>. Aceso em: 20 fev. 2013.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos Acadêmicos:** (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos. (Tese de doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

RODRIGUES, J. G.; MARINHO, S. M. O. X. A trajetória do periódico científico na Fundação Oswaldo Cruz: perspectivas da Biblioteca de Ciências Biomédicas. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos,** Rio de Janeiro, v.16, n.2, abr.-jun. 2009, pp. 523-532.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** ano I, n. 1, pp. 1-15, julho, 2009.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência:** a formação da comunidade científica no Brasil. Tradução de: The development of the scientific community in Brazil. Tradutores: Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STUMPF, I. R. C. Passado e futuro das revistas científicas. **Ciência da Informação.** v. 25, n. 3, pp. 1 - 6, 1996. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/463/422>. Acesso em: 20 fev. 2013.

FROM THE PRODUCTION OF ABSTRACTS TO INSTANCES OF GRAMMATICAL METAPHORS: SOME RESEARCH *INSIGHTS* TO UNCOVER THE ACADEMIC DOMAIN

DA PRODUÇÃO DE RESUMOS A INSTÂNCIAS DE METÁFORAS GRAMATICAIS: INSIGHTS *DE PESQUISA PARA A ESCRITA NA ESFERA ACADÊMICA*

Marisa Mendonça Carneiro[1] (UFMG)
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira[2] (UFMG)

ABSTRACT: The aim of this paper is twofold: to shed light on the production of paper abstracts from the point of view of their macrostructure, and to discuss the use of nominalizations as instances of grammatical metaphors in this text genre. In order to do so, we will first discuss the principles underlying academic writing (AW), in the attempt to associate them to successful communication in this field. We also showcase a few samples of classroom activities, aimed at illustrating how some of the principles related to abstract writing can be put into practice. With respect to the instances of grammatical metaphors, we call attention to their significance to the academic domain, functioning as topic initiators, and, most importantly, as powerful strategies for successful scientific writing.

Keywords: academic writing; abstract production; grammatical metaphors

RESUMO: O objetivo deste artigo é duplo: lançar luz sobre a produção de resumos de trabalhos científicos, pelo ponto de vista da sua macroestrutura; e discutir o uso de nominalizações como instâncias de metáforas gramaticais presentes nestes textos. Para isso, discutimos, primeiramente, os princípios subjacentes à escrita acadêmica, numa tentativa de associá-los à comunicação bem sucedida nesse campo. Apresentamos, em seguida, alguns exemplos de atividades de sala de aula, com o objetivo de ilustrar como alguns dos princípios relacionados com a escrita de resumos podem ser postos em prática. Com respeito às instâncias de metáforas gramaticais, chamamos a atenção para seu significado como características inerentes à escrita científica, podendo funcionar como iniciadores de tópicos e, principalmente, como importantes estratégias para uma comunicação científica bem sucedida.

Palavras-Chave: escrita acadêmica; produção de resumos; metáforas gramaticais

1 Doutora em Linguística. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: marisaufmg@gmail.com

2 Doutora em Linguística. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: adornomarciotto@gmail.com

WRITING INTELLECTUAL TEXTS: SOME OF THE LINGUISTIC POTENTIALITIES AVAILABLE FOR SCIENTIFIC COMMUNICATION

Human consciousness cannot achieve its full potential without writing. As Ong (1982) advocates, it enlarges the potentiality of language almost beyond measure, once it restructures thought. Academic literacy is thus necessary for the development of science, art, and philosophy. Chafe (1982), in contrasting writing (essays) and speech (spontaneous conversation), suggests that differences in the processes of speaking and writing have led to specific differences in their by-products. The fact that more formal writing is much slower than speech, while reading is much faster, for example, allows formal written language to be less fragmented than oral speech. The writer has the time to mold ideas into a complex, coherent, integrated whole, making use of dense lexical and syntactic devices rarely used in colloquial speech.

Given the importance of writing in our society, particularly in the intellectual domain, the study of academic discourse is crucial. In order to shed some light on this discussion, we will first present some of the principles lying behind academic writing (AW), while relating them to teaching strategies and to learners ´ needs. Later on, in the text, we will showcase a few samples of classroom activities, aimed at enriching the production of paper abstracts. These texts were produced in the context of a course on writing research abstracts, offered by the Graduate Program of Infectious Disease and Tropical Medicine of a public university in Brazil. In terms of the clausal constitution of abstracts, we will call attention to the significance of instances of nominalizations, as a type of grammatical metaphor. They can function as topic initiators, and as powerful strategies for successful communication in the scientific domain. In the next section, an overview of English for Academic Purposes is drawn.

ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES – A BRIEF OVERVIEW

English for Academic Purposes (EAP) is a branch of Linguistics and Applied Linguistics, with its own research agenda. As such, it focuses on 'the communicative needs and practices of individuals working in academic contexts' (HYLAND; SHAWN, 2016, p.1). It has grown from the English for Specific Purposes (ESP) movement in the 1980's and is anchored on broad theoretical foundations, which seek to investigate the effectiveness of teaching and assessment, describe academic texts in terms of their linguistic and discursive structure and analyze the textual practices of academics. In terms of teaching, it seeks to uncover constrains that the academic context may impose on language use and develop strategies to help learners overcome them. EAP learners include not only undergraduates studying English as an additional language (EAL), but also secondary students and academics that write papers for publication or need to present papers at conferences. In order to do so, these learners need to be able to navigate through the conventions of the English language academic discourses so as to be successful in their academic learning or in their careers. As a matter of fact, learners need to cope with new ways of learning, as they must write and read unfamiliar genres when they enter university.

Hyland (2016) discusses the pedagogical implications of adopting a specific or general approach to EAP. The difference lies on the degree of specificity; that is, whether

skills and language features are discipline specific or not. As Hyland (2016, p.17) puts it, 'the issue resolves into a single question: are there skills and features of language that are transferable across different disciplines or should we focus on what is needed by particular learners?' General EAP aims at giving learners generic skills that would be applied in different contexts and for varying needs. These skills include listening to lectures, reading textbooks and articles and writing essays and reports. Specific EAP, on the other hand, tailor instruction to students needs in their disciplines.

Hyland goes on to discuss the differences between general and specific EAP, while making the case for specific EAP. One of the arguments for specific EAP which does not deny the relevance of general EAP is the fact that learners at lower proficiency should attend to sentence-level features while not ignoring discourse or discipline specificities at any time. Instructors may benefit from the growing body of research on how disciplines use language, including the frequency and uses of self-referring pronouns and the genres learners need and use. Such a specific focus also fosters learner's motivation, 'making the relevance of study more obvious while activating their often-considerable subject-specific knowledge'. EAP teachers are thus professionally challenged to develop knowledge on the rhetorical and linguistic demands of discipline specific contexts. The result is likely to be a more 'efficient, targeted, and motivating instruction', catering for learner's needs and assisting them in becoming members of an academic discourse community (HYLAND, 2016, p.20).

The principles that underlie the practice of EAP are outlined by Hyland and Shawn (2016). Authenticity, a key principle inherited from ESP, means using real examples of spoken and written texts in authentic tasks, that is, tasks that learners may face in the real world. It also included tailoring texts to improve their readability or to highlight a certain feature. The second principle is groundedness, which reflects the insights gained from research that underpins practice and instructional materials. EAP is grounded on the contexts in which texts are found and on their analysis. Theoretical and methodological concepts have been refined as EAP has sought to provide learners with a pedagogy that would assist them in developing their academic communicative needs. Teachers need to 'consider the discourses of the students they are teaching and of the disciplines and genres that their students are studying' (HYLAND; SHAWN, 2016, p. 3). It is only when teachers understand the genres and the students they teach that the cycle of research providing insights into practice and vice versa is complete.

The interdisciplinarity principle refers to the fact that it employs several theories and methods. This is not to say that EAP lacks a theory; on the contrary, it is strengthened by a broad range of ideas that contribute to our understanding of communication for pedagogical practices. The theories include 'systemic linguistics, discourse analysis, pragmatics, critical theory, social constructionism, communicative language teaching, contrastive rhetoric, socio-cognitive theory and the sociology of scientific knowledge (HYLAND; SHAWN, 2016, p. 3). The last principle presupposes that EAP should be relevant. In order to be so, it must identify the specific skills, genres and communicative practices learners need to develop. This principle has direct impact on course design and material production.

Even though the principles constitute potential strengths in EAP, they may also represent weaknesses. One of them is the danger of working for and not with subject specialists, which may regard EAP as discipline to be taught as an aid to the

development of EAL. What learners need is to develop language skills in their own disciplines, since the professional communities with which learners will interact with have their practices, genres and communicative conventions. As a matter of fact, more specific role for EAP has been developed, with research focusing on how knowledge is constructed through the discourses of specific disciplines. A growing body of literature has sought to characterize oral and written discourses at university and their structural patterns across disciplines with the help of corpora research (BIBER, 2006; BIBER; CONRAD; CORTES, 2004) and the move structure of both oral (DEROEY; TAVERNIERS, 2011; LEE, 2009, THOMPSON, 2003, among others) and written discourse (SWALES, 2004; SWALES; FEAK, 2009; MOZAHEB, SAEIDI; AHANGARI, 2014, among others).

This research field also focuses on the role of the linguistic component of EAL writing abilities, investigating the contribution of language capacities and writing literacy, the linguistic characteristics of L2 (second language) academic texts and issues related to the challenges of international students and academics in publishing research in the L2. The study of L2 texts characteristics includes the analysis of a given linguistic domain, such as syntactic complexity or the use of lexical phrases and the analysis of the differences between L1 (first language) and L2 texts. Such analyses have been conducted under the light of several theoretical frameworks, such as Systemic Functional Linguistics (SFL) and theories of multicompetence (MANCHÓN, 2016). As for writing for research publications, the debate centers on whether the status of being users of an additional language influences their academic and/or professional success, and whether such users face linguistic challenges when publishing (MANCHÓN, 2016; FLOWERDEW, 2013).

The contribution of writing academically for second language acquisition (SLA) is a research strand that has provided insights into how writing itself, and the processing of feedback can affect language development. As argued by Manchón (2016), writing may function as an output for language analysis and processing, eliciting attention to form-meaning relations as EAL learners attempt to express and refine their linguistic production. It is also argued that writing academically may potentially lead to language learning as the result of

> (i) the availability of time that characterizes writing (which is even more the case in academic settings); (ii) the visibility and permanence of both the written text and the feedback on it; (iii) the challenging, problem-solving nature of academic writing tasks; and (iv) the languaging, metalinguistic reflection, and noticing processes that may result from the scaffolding provided in collaborative writing conditions (MANCHÓN, 2016, p. 145).

It should be highlighted that the contribution of writing to SLA is still underesearched to come to any robust conclusions regarding the role of writing academically for language development. Byrnes (2014), in his investigation of genre-based writing tasks and its contribution to learning, has also showed that SFL may shed light on the connection between engagement in academic writing tasks and L2 development.

Byrnes (2014) proposes a framework for writing pedagogy based on SFL by adopting the genre-based instruction as task. The idea is that genres, which are characterized by probabilities of language use and not by the application of fixed grammar rules, should be used as the backbone of writing tasks. This would ultimately

encourage the use of 'certain privileged though not obligatory lexico-grammatical features in a staged textual environment' which creates opportunities 'for use and situated practice of these features and therefore learning' (BYRNES, 2014, p. 242). In addition, the fact that writing tasks involve meaning making activity, 'they offer environments for engaged choices on the part of learners that involve their emerging voice, identity, and authority in another language'. These two features combine the creative and relatively rigid language that lies 'at the heart of an understanding of a genre-oriented, task-based curriculum' (BYRNES, 2014, p. 242). In the next section, we discuss the notion of genre and its potential application in EAP.

Genres in EAP

The concept of genre was first introduced in the field of EAP by John Swales in 1981 (SWALES, 2004) in his discussion on the structure of research article introductions. Genre was originally defined by Swales as comprising 'a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes' (SWALES, 2004, p. 60). More recently, Swales has come to add to the definition of genre as metaphors to ease our understanding of the concept. We highlight Swales' understanding that genres are 'frames for social action', drawing on Bazerman's own definition that genres '[...] are environments for learning. They are locations within which meaning is constructed. Genres shape the thoughts we form and the communications by which we interact (BAZERMAN, 1997, p. 19, cited in SWALES, 2004, p. 61). Thus, genres are the initial matrix whereby listeners and speakers of a given community can frame their thoughts in order to achieve effective communication.

Since Swales' original contribution, genre has made a significant contribution to EAP, both in research and pedagogy, and especially in the teaching of writing to ESL graduate students. According to Paltridge (2013, p. 347), genre in ESP 'refers to communicative events such as seminar presentations, university lectures, academic essays, and business reports.' In EAP genre studies, moves are used to describe the discourse structure of texts. Each move may contain more than one step, which may recur throughout the text or not be present in some exemplars (SWALES, 2009; DEROEY; TAVERNIERS, 2011). Such focus on the macro-level textual structure is referred to as 'move analysis' in ESP genre studies. Contextual aspects are also taken into consideration in such analysis, as well as linguistic examinations (BIBER, 2006). Ultimately, genre studies in EAP aim at understanding how genres are shaped and how they achieve their purposes (PALTRIDGE, 2013).

In terms of language use, several studies have showed that there is variation when specific settings and specific genres are examined (BIBER, 2006; and several others cited in PALTRIDGE, 2013). In other words, language varies across disciplines and genres, and this should not be disregarded by language professionals that conduct research in ESP.

Corpora have also helped shed light on genre studies, showing EAP teachers how language is used in particular academic genres. Biber (2006) is one such example – the author examines and describes linguistic features of spoken and written academic genres. Swales and Feak (2009) also provide insights into genre and part-genre, such as abstracts and introductions across disciplines by resorting to corpora studies.

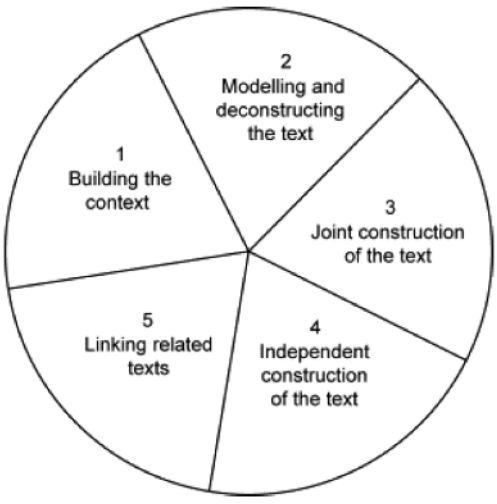
Paltridge (2013) highlights the importance of viewing genres as pathways to the generation of knowledge in disciplinary fields. In other words, acquiring a genre is the means to learn disciplinary knowledge. Linguistic knowledge is a required but not sufficient condition for users to achieve their communicative goals. Users of academic language need not only 'to understand the underlying views, assumptions, and aims of a field in which they are working', but also master 'the rhetorical and linguistic resources through which these views, assumptions, and aims are expressed (PALTRIDGE, 2013, p.354)'. The implications for the EAP classroom are straightforward: teachers should understand both the social nature of genres and their role in a setting so as to provide learners with pedagogical experiences which are both relevant and effective.

Pedagogical implications: teaching genre in EAP

Genre-based teaching emerged as a response to the process approach to teaching in writing skills. The fact that the process approach did not address the requirements of particular writing tasks and focused on personal meanings failed to give EAP what they needed in order to communicate in academic settings. Indeed, encouraging learners to brainstorm, revise, rewrite and allowing them to create their own writing style was not enough to drive learners to notice the conventions of academic written texts and thus be able to produce texts that would comply with academic conventions (PALTRIDGE, 2014).

Genre based teaching (SWALES, 2004; HYLAND, 2007, 2008) sees text as discourse, or as 'the way we use language to communicate, to achieve purposes in particular situations' (HYLAND, 2008: 93)'. It is anchored on the idea that one needs to understand and use language to achieve social purposes in a given context (HYLAND, 2007). This focus on language forms does not imply a focus on grammar, which is detached from meaning and use, but knowledge of grammar that would allow learners to manipulate language in an effective way. In terms of teaching approach, learners are led to notice, reflect on and use language to produce well-formed and appropriate texts. Hyland (2008) proposes the learning cycle as an approach to teaching writing (Figure 1):

Figure 1: The teaching learning cycle



Fonte: HYLAND, 2008, p. 96.

The learning cycle assists teachers in planning instruction by approaching learning to write genres as a series of stages. In a nutshell, the stages lead learners into understanding the purposes of genre (the why, who, to whom, what for and when) as well as degrees of formality; analyzing and modelling the stages and key features (including tenses, themes, vocabulary); supporting students in constructing texts; monitoring students while they write their own texts; and finally relating what has been learnt to other contexts and genres, thus highlighting the social use of texts in real communication.

Badger and White (2000) advocates a process genre approach to writing, arguing that both approaches to teaching writing should not be seen in opposition, but as complementary to each other. EAP learners should be provided with instruction on genre awareness and acquisition; this means that they need strategies to respond to new and different tasks as well as acquire genre conventions, including its moves, language and social situated context of use. One pedagogical approach is to lead learners to analyze examples of particular genres in order to raise their awareness of specific language use, rhetorical organization and social disciplinary context; that is, the way a given community of scholars perceive, interpret and act when reporting research (PALTRIDGE, 2013).

Similarly, Reppen (2002) suggests a combination of process writing and activities targeting specific language skills and directing instruction on genre forms. Her suggestion is anchored on two concepts: scaffolding and awareness. In the first one, the teacher has a central role in guiding learners to accomplish a goal. He or she needs to provide learners with models to help them accomplish a task until they gain enough control to be autonomous learners. In order to do so, the teacher needs to be familiar with the learning situation, material and specific features associated with the writing students are required to produce. As an example, in addition to guiding students into noticing genre organization, the teacher should help them notice the verbs typically found in texts of different genres. Activities may include individual and joint construction of texts, text analysis and content discussion of representative texts. The second concept focuses on raising awareness of the connection between organizing information and text purpose. By becoming aware of why texts display certain organization, learners become able to evaluate their own productions and then peer-edit texts in a more effective way (REPPEN, 2002).

This focus on both organization and language is essential for L2 EAP learners. According to Hinkel (2004), 'extensive, thorough, and focused instruction in L2 academic vocabulary, grammar, and discourse is essential for developing the L2 written proficiency expected in general education courses and studies in the disciplines' (HINKEL, 2004, p. 7). In fact, in order to learn to write the formal prose required in academic and professional careers learners need to develop and advanced range of linguistic skills, including lexis and grammar.

Hinkel (2011) reviewed the research related to writing in EAL, showing that non-native written discourse is fundamentally different from L1, both in terms of its macro properties (discourse structuring and ideational development) and micro features (grammar and vocabulary). The author concluded that limited vocabulary and grammar are recurrent and frequent properties of L2 written texts. In comparison to L1 prose, L2 texts exhibit less lexical variety, inconsistent use of

verb tenses, more conversational and high frequency words, high rates of incomplete or inaccurate sentences, shorter words, repetition of content words and fewer modifying and descriptive prepositional phrases, as well as a higher rate of misused prepositions, to mention some of the differences. EAL learners' skill in grammar and vocabulary has a direct impact on the quality of L2 formal prose. These areas need to be addressed in the EAL classroom.

Writing in Academic settings

Due to the rapid development of university education and research internationally, there is a growing number of faculty members and research students wishing to publish their research. Internationalization, defined as 'the social and economic interdependence among people and countries' (FINARDI; ROJO, 2015, p. 19), is the result of global communication networks provided by the rapid spread of the internet and the ease of international travel. This has caused universities to compete globally with each other to produce research, since research output is a valued metric when universities are compared. As a consequence, international publications are becoming a requirement for masters and PhDs graduation. Lastly, the fact that English is widely accepted as lingua franca has made it the international language of research (FLOWERDEW, 2013; NICKERSON, 2013).

Flowerdew (2013) illustrated the prominence of English as the language of research presenting data from previous surveys. According to Lillis and Curry (2010), cited in Flowerdew (2013), more than 95% of top Natural Science journals and 90% of Social Science journals that are part of the Institute for Scientific Information (ISI) are published in all or some English. A more recent survey revealed that the use of English for publication in journals indexed by Scopus rose from 2008-2011 in countries such as Italy, the Netherlands and the Russian Federation while it remained stable in France, Spain and China. In Brazil, the ratio between publications in English and Portuguese is decreasing, which may be a result of 'an increase in the coverage of Brazilian journals published in Portuguese instead of English in Scopus' (VAN WEIJEN, 2012, p. 1). This is not to say that the majority of scholars that publish in English are native speakers; on the contrary, more and more research is being published by non-Anglophone scholars, who use English as an additional language.

In Brazil, there is a growing trend of using English for research, as shown by a survey from Agência Fapesp (ALISON, 2013). The number of articles written in English published in journals indexed by SciELO surpassed the number of articles written in Portuguese. The survey showed that the number of such articles increased from 38% in 2007 to 52% in 2012. There was also in increase in bilingual articles, that is, available both in Portuguese and in English. About 36% of publications in the Health Sciences are bilingual. It is important to note that SciELO indexes Brazilian journals, which is an indication that Brazilian scholars are pursuing the internationalization of their research efforts.

Such facts have a clear impact on the policies that Brazilian universities must adopt in order to cater for the language needs of researchers and scholars. Writing academically represents a challenge to those researchers who need and want to be part of the international scientific community. As a matter of fact, non-native

speakers of English who are not familiar with the genre conventions of research articles have difficulty organizing the ideas when writing. Language can also be an issue (HUANG, 2014).

In the Health Sciences, some surveys have revealed the challenges Brazilian academics face when trying to publish their research. Iglesias and Batista (2010) investigated the EAL experiences Brazilian Health Sciences graduate students have had in academic contexts. The results revealed that their reading skills are good, but their speaking and writing skills are poor. They rarely write research abstracts, resorting to professional translators whenever they need to write an abstract.

Cunha et al (2014) investigated the difficulties graduate students face when writing their research in English and the strategies they apply to overcome such difficulties. Data from a questionnaire on students' perceived problems with writing research were collected and analyzed. Medicine graduates from a prestigious university in Brazil had problems when choosing appropriate language for academic writing, including academic vocabulary and more technical terms, even though they were self-evaluated as being proficient in English. As strategies to write, students resorted to professional help to review their manuscripts and translation services. The authors concluded that proficiency in the L2 is not enough; researchers should be prepared to write academically as they start their graduate studies. Such preparation would include not only courses on academic writing, but explorations on concepts related to the methodology of scientific investigation.

Writing in English is also considered an essential skill for Spanish scholars of Medicine, who have difficulty in having their research published in international journals. In addition, a recent survey showed that Spanish scholars have received little instruction in academic writing (MARTÍN et al., 2014). According to Mungra and Webber (2010), the reasons scholars have their manuscripts rejected are related to both linguistic and methodological factors. Linguistic factors include lexical and grammatical errors, clarity and verbosity or repetition.

In the next section, we report on an experience of teaching academic writing to graduate students and present and analyze some of the written productions developed during the course. The course was offered by the Graduate Program of Infectious Disease and Tropical Medicine of a public university in Brazil in the first semester of 2016.

Academic Writing: Abstracts

In order to help Brazilian scholars, develop academic writing skills, a course on writing research abstracts was offered by the Graduate Program of Infectious Disease and Tropical Medicine of a public university in Brazil. Since scholars have their manuscripts rejected mainly due to linguistic and methodological problems (MUNGRA; WEBBER, 2010), the course was conducted by a language professional and two Medicine professors. The interdisciplinary nature from an in-service diploma course at a public university in Brazilnaturenatureof the course was an attempt to provided graduate students with the tools to tap potential problems and difficulties in their written productions, namely the linguistic and methodological factors that account for the rejection of manuscripts.

The genre abstract was chosen since it is, according to Swales and Feak (2009), the first piece that is read by reviewers when a manuscript is submitted to a journal or conference, being used as a screening device and providing immediate oversight for reviewers. Swales and Feak described the five moves (background, purpose, methods, findings and conclusion) that are generally found in abstracts, in addition to an analysis of the linguistic features commonly associated with the moves.

The course, offered in a blended mode, followed a genre-based approach to the writing of abstracts and also incorporated the ideas of process writing (cf. RACELIS; MATSUDA, 2013). Learners were guided through the stages presented in Hyland (2008). The first step was an introduction to the concept of textual genre, functions and types of research abstracts, reasons for the rejection of manuscripts, followed by a presentation and analysis of genre moves based on an abstract corpus created by learners themselves. They were then required to write their first draft of an abstract, that was later revised by peers in terms of rhetorical moves. The next step was to focus on the linguistic features of abstracts, namely verb tense use, linking words and cohesion, and vocabulary. After receiving peer and teacher feedback, learners had to write a second draft, which was submitted for a second revision. This time, teachers and learners jointly revised each text, producing a final and improved version. Both structured and traditional abstracts were produced.

An analysis of their first and revised versions showed that learners' attended to the rhetorical organization of abstracts in their discipline. Example 1 shows that, despite the fact the learner was producing a structured abstract, part of the method move was included in the objective section. Example 2, which is the revised version, shows the purpose section no longer contained part of methodology.

(1) **OBJECTIVES:** The aim of this study is to evaluate the Health- Related Quality of Life (HRQoL) of Primary Health Care (PHC) of the Unified Health System (SUS) and their associated factors. We analyzed a cross-sectional study of data from the National Research Access, Use and Promotion of Rational Use of Drugs (PNAUM) Component Services in Brazil.

(2) **OBJECTIVE:** The aim of this study was to evaluate the Health- Related Quality of Life (HRQoL) and its associated factors in Primary Health Care (PHC) of the Unified Health System (SUS).

The move finding started by referring to speficic results without mentioning the total number of participants in example 3. The revised version in example 4 started with is a more commonly used organization for this specific move:

(3) **RESULTS:** The dimensions in which users reported more often a problem were the dimensions Pain/Discomfort (50.7%) and Anxiety/Depression (38.8%). About 10% of users reported extreme problems in these dimensions.

(4) A total of 8.590 users of PHC reported its HRQoL. Pain/Discomfort (50.7%) and Anxiety/Depression (38.8%) were dimensions in which users reported more often some problem.

The conclusion also showed improvements. This move should report the answer to the research question and, consequently, reflect the research objective. Example 5, which is the first version of the conclusion move, reports a general implication of the results without providing an answer to the research question. Example 6 starts by answering the research question:

(5) The availability of information on the HRQoL of users of PHC in Brazil contributed not only to better understand their HRQoL and the factors that influence it […].

(6) These findings show that the HRQoL of this population was influenced by demographic, socioeconomic, health- related conditions and lifestyle factors. […].

Examples 7 (purpose move) and 8 (conclusion move), both from a revised version, present information in a clear and ordered way:

(7) This study assessed the parameters associated with pulmonary pressure response to exercise in patients with isolated MS.

(8) In MS patients, baseline mean transvalvular gradient, LA diameter, MVA, and C_n were important determinants of exercise-induced pulmonary hypertension

In addition to adequately organize their abstracts into moves, learners also attended to the fact that an abstract should concisely present information that will be further detailed in the remainder of the research paper. Examples 9 and 10 show the coherent and concise presentation of study purpose (9) and results (10):

(9) The aim of this study is determinate the cutoff value of PAP during exercise echocardiography associated with poor prognosis in MS patients.

(10) The best cutoff value of SPAP to predict clinical outcomes was 70 mmHg (sensitivity 90%, specificity 87%, and accuracy 90%).

The analysis of learners' written production showed that they not only attended to genre conventions but also improved their use of academic vocabulary, clarity and grammatical accuracy. Corpus analysis was an essential component of the course, raising learners' awareness to both genre conventions and linguistic features. In addition, learners improved their content knowledge in terms of research methodology through classroom discussions conducted by the Medicine professors.

Academic writing also involves the production of lexically dense texts. Such a feature is carried out particularly through the use of instances of nominalizations. In the next section, we attempt to highlight the relevance of nominalizations to academic writing, once they are a pervasive phenomenon in academic literacy.

INSTANCES OF IDEATIONAL GRAMMATICAL METAPHORS AND ACADEMIC WRITING

As Hyland (2009) points out, academic discourse is distinctive in register and mode from everyday interactions. It puts forward more specialized language that is devised

to foster authority and alleged neutrality. In order to achieve these purposes, AW tends to reconstruct processes (verbs), as if they were synoptic entities. This linguistic strategy is aimed at systematically enabling comparison, contrast and evaluation, which are accounted as valuable metacognition skills in the scientific field (MARTIN, 1993; SCHLEPPEGRELL, 2004).

In order to participate in the academic scenario, learners are expected to excel the use of the linguistic resources inseparable from this domain. As Schleppegrell (2004, p. 434) points out, these resources are usually associated with using 'lexicalized and expanded noun phrases; marking discourse structure with linguistic elements that are typical of written academic discourse; and choosing grammatical features that project an authoritative stance'. Among these characteristics, the instances of nominalizations have constantly been considered crucial to academic writing.

From a Systemic Functional perspective, instances of nominalizations uncover the presence of ideational grammatical metaphors (IGMs). They represent a move from concrete, congruent language to more abstract, incongruent or 'metaphorical' forms (HALLIDAY; MARTIN, 1993; TAVERNIERS, 2003; 2006). More specifically, IGMs render the substitution of one grammatical class (or structure), by another, for example, 'price comparison' *vs* 'people compare prices'. In this example, a process (verb) 'compare' is turned into a noun 'comparison'. The resulting instance of nominalization is a metaphorical form of its congruent clausal correspondent.

Table 1: Incongruent relation within instances of nominalization

Semantics	Actor	Process	Manner	Process
	The argument	is made	through	the use of nominalization
Grammar	Nominal	Verb	Preposition	Nominal

(Source: MARTIN, 2008)

In AW, grammar devices like these are made pervasive, as they encapsulate the proposition, which otherwise would be expressed by processes (verbs) and participants.

The presence of instances of IGM in a text also represents a discursive shift towards describing more stable and fixed scientific phenomena (HALLIDAY; MARTIN, 1993). This process allows for content to be organized, categorized, commented on and evaluated, promoting the 'flow of information through a creation of a new kind of knowledge: scientific knowledge; and a new way of learning' (HALLIDAY, 1993, p. 131).

Given that IGMs are metaphors of transitivity, a language meta-function related to how speakers represent the internal and the external worlds, they involve the selection of various processes (verbs) in their formation. This process occurs because verbs are key elements for predication and, at the same time, are 'incomplete' from a semantic point of view. For this reason, verbs can select one, two or three elements, which form transitive relations with them. This characteristic remains after the nominalization process takes over, resulting in what may be addressed as 'nominal valency' (De BONA, 2014).

In the next section, we will briefly discuss the valency of some deverbals employed in academic texts as instances of nominalizations.

IGM and the valency of deverbals

A nominalized form is an instance of IGM that also operates at the textual level (textual metafunction, in Hallidayan terms), impacting the informational structure of a text. As a derived type of term, deverbal nouns many times maintain the same argument structure of their input verb. Consequently, they can display one, two or three arguments, depending on the verb they derive from. According to Dik (1997), the arguments of the input verb (or adjective) tend to also become the arguments of the derived nouns. However, while analyzing actual texts, one can easily find out that deverbals many times do not overtly express the valency of their input verb, as it is illustrated in Excerpt 1:

> Excerpt 1
>
> Using existing Dalhousie University CME Department e-mail distribution appeared to be a logical approach for the present project; however, many of the addresses were no longer valid and there was no assurance that the individuals who would benefit most from this intervention were included in the list. The target population for the present module was physicians who treated hand injuries.[3]
>
> (Text from the Social Sciences)

The highlighted deverbals in Extract I take the following valency, considering their input verb forms:

Table 2: The valency of deverbals

Deverbals (instance of IGM)	Verb input	Number of arguments of input verb
Distribution	Distribute	2 arguments: A1 (subject), A2 (object)
Intervention	Intervene	2 arguments: A1 (subject), A2 (object)

In the case of the deverbal 'intervention', in Excerpt 1, for example, the use of the cohesive device 'this' refers to the text hypertheme. Therefore, it cannot be accounted for as an overtly expressed argument. This argument can only be retrieved through disciplinary knowledge, or through inference form other parts of the text.

The valency of the deverbal *participation* is highlighted in Excerpt II. The deverbal is referred to by means of cataphoric elements, since the arguments of the input verb *participate* (someone participates in something) are placed in a post-head position in relation to the deverbal.

> **Excerpt 2:**
>
> *The aims of BeLL are to analyze the benefits of participation in LAE from the perspective of the learners themselves.*
>
> (Text form Humanties)

[3] All fragments used in this text were taken from the Academic Domain of COCA (Corpus of Contemporary American English http://corpus.byu.edu/coca/). We thank Giovana Perini (UFMG) for having assisted us gathering these data.

When translating Excerpt 2 into a more congruent form, by removing the nominalized form, one would have the following wording:

Excerpt 3:

The aims of BeLL are to analyze the benefits on the learners who participate in LAE in their own perspective.

(Text from Humanities)

In this regard, Camacho (2007/2013), in his analysis of nominalized valency in oral speech, points out that there are pragmatic and semantic motivations for not expressing the overt arguments of a deverbal. According to him, when these arguments are not selected for overtly expression, their referents may be found in the different parts of the text, forming a referential chain (CAMACHO, 2007/2013, p. 31). Taking this referential chain into account, in the next section we will analyze the impact of instances of nominalizations to the text flow.

Nominalizations and their impact to the text flow

As we have argued before in this text, IGMs represent an important resource for creating a new form of wording through grammatical modified items (THOMPSON, 2013). Consequently, when a grammatical metaphor is used, a noun turns out to encode an event (process). This process usually involves a relationship of logical cause and effect. By the same token, in instances of nominalizations, the less consistent, and the more economical packaging of the linguistic forms render different pragmatic effects on the reader, as they also contribute to the text flow (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

To measure the impact of IGM's on text cohesion, Liardét (2016) developed a framework of textual impact analysis (i.e. 'logogenetic impact'). Of particular relevance are the tools of anaphoric reconstrual, nominal group elaboration, and cause and effect metaphorical networks. The first measure, anaphoric reconstrual, refers to the deployment of IGMs from a congruent to an incongruent form, and *vice versa*, across larger stretches of text, for example in:

Excerpt 4

An evaluation was immediately carried vs Doctors evaluated the patients immediately.

(Text from Medical Sciences)

Employing instances of grammatical metaphors in AW is also connected to two other aspects in particular. First, in logical terms, the causal effect that the phenomenon arises, which enables non-agentive subjects as sentence topics. Secondly, it opens room for the omission of verbal arguments, which very frequently accompanies instances of nominalizations. Nonetheless, these arguments can be easily retrieved, either from the text flow, or from background/disciplinary knowledge of the competent reader.

In other words, concerning IGMs, the occurrence of a potential congruent form in the text is usually repackaged into its incongruent wording. The resulting form is

typically placed in the topic position of the subsequent clause. This process creates a given-new prosody (HALLIDAY, 1994), inherent to AW. Table 3 below illustrates this process:

Table 3: translating congruent into incongruent forms to produce instances of IGM

The present study reviewed the demographic and clinicopathologic aspects of 109 cases of SGTs diagnosed at a tertiary health center and the findings are in general agreement with data reported in previous studies. (Text in the field of Health taken from COCA)[25]	The revision of the demographic and clinicopathologic aspects of 109 cases of SGTs diagnosed at a tertiary health center and the findings of this study are in general agreement with data reported in previous studies.
The situation is assessed to be unmanageable, incomprehensible, and devoid of meaning, eliciting a secondary response of rumination. (Text from the field of Human Sciences, taken from COCA)	The assessment of the situation is unmanageable, and devoid of meaning, eliciting a secondary response to rumination.

The attempt to change incongruent or metaphorical forms into congruent ones can be sometimes very demanding, once disciplinary knowledge lies at the heart of this modification. In this regard, Thompson (2004) presents the following example (11) in order to illustrate the challenge:

(11) The braking distance increases in high speed.

The instance of IGM present in the example is only possible to be translated into more 'colloquial speech' at the expense of a great loss in its accuracy. This somehow proves that nominalizations can make a significant contribution to the AW, as they enable the creation of a lexically dense and condensed type of technical wording. These instances are sometimes almost impossible to be translated into unpacked everyday language.

Taking these processes into account, we would like to make the case that the teaching of AW should include some awareness of the importance of instances of nominalizations to the academic field, particularly in the production of abstracts, since summarizing tends to be a very demanding task. This can be done by expanding the two kinds of activities, illustrated in Table 3, for example.

These tasks highlight the potential of nominalizations to text cohesion and topic initiation. When based on texts from learners' own field of specialization, these activities can also assist them to excel competent writing, as they raise awareness of the extent to which AW relies on nominalization for vocabulary condensation. Additionally, learners can check their comprehension of the nominalized forms, and can also find their referents in the text. The identification of such a cohesive chain highly depends not only on disciplinary knowledge, but also on fully text comprehension.

4 Corpus of Contemporary American English: http://corpus.byu.edu/coca/

FINAL REMARKS

This paper aimed at discussing some of the inherent characteristics that make up a text as a representative of the academic domain. To do that, we first discussed the theoretical foundations of teaching AW, including the principles of EAP, and the notion of genre and process-writing for instruction. We then presented the rationale underlying a course on academic writing, which focused on the writing of abstracts for Medicine graduates at a public university in Brazil. An analysis of abstract samples was performed, highlighting the improvements learners made in terms of their abstracts rhetorical organization. In order to write research to be published internationally, a pressing need in the academic field, learners need to understand genres and how they are construed, as well as build enough linguistic resources in the L2 to communicate effectively in writing. Such endeavor is only possible when learners receive specific instruction in EAP, since writing instruction in secondary school does not typically include the language of academia.

In terms of the clausal analysis of academic abstracts, we highlighted the high density of the lexical forms present in this domain. We argue that these features are very significant for successful communication in the scientific world, as they correspond to meta-cognitive strategies, such as evaluating, comparing and contrasting. From this viewpoint, nominalized forms in AW may have overt arguments, related to the predicative nature of their derivation, or may display non-expressed arguments, recoverable by means of semantic processes and / or textual-pragmatic devices.

All these linguistic features should therefore be clearly addressed in the classroom, not only to enhance text comprehension, but also to enrich text construction. By doing so, learners can become better prepared to respond to the social and intellectual demands of the scientific domain.

It goes without saying that L2 writing instruction at university level should not only be theoretically informed, but also cater for undergraduate and graduate students' needs. Teachers should be aware of their learners' strengths and limitations when planning writing courses and programs, which will ultimately provide future researchers and professionals with the tools for lifelong learning.

REFERENCES

ALISSON, E. Número de artigos em inglês supera os publicados em português na SciELO. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/bibicbs/noticias/numero-de-artigos-em-ingles-supera-os-publicados-em-portugues-na-scielo-brasil. Acesso em: 21 set 2016.

BADGER, R.; WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. **ELT Journal,** v. 54, pp. 153-160, 2000.

BIBER, D. **University Language: A corpus-based study of spoken and written registers**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

____.; CONRAD, S.; CORTES, V. If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. **Applied Linguistics**, v. 25, n. 3, pp. 371-405, 2004.

BYRNES, H. Linking task and writing for language development: Evidence from a genre -based curricular approach. In: BYRNES, H; MANCHÓN, R. M. (Ed.). **Task-based language learning – insights from and for L2 writing**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2014, pp. 237-263.

CAMACHO, R. G. The argument structure of deverbal nouns in Brazilian Portuguese [Electronic resource]. **Working Paper in Functional Grammar**, v. eletrônico, 2007/2103. Disponível em: http://home. hum. uva. nl/fg/working _papers/WPFG_81. Acesso em: 15 ago. 2016.

CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In D. TANNEN, D. (Ed). **Spoken and written language: Exploring orality and literacy.** Norwood, NJ: Ablex, 1982, pp. 35-53.

CUNHA, A. et al. Dificuldades e estratégias de estudantes de pós-graduação da área de ciências da saúde para escrever e publicar em inglês – um estudo qualitativo descritivo. **Tempus, actas de saúde colet**, v. 8, n. 3, pp.145-155, 2014.

DE BONA, C. Propriedades valenciais de nomes deverbais: uma reanálise de dados do projeto NURC com base na linguística textual e no estudo dos anafóricos. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 24, n. 49, pp. 219-238, 2014.

DEROEY, K. L. B.; TAVERNIERS, M. A. Corpus-based study of lecture functions. **Moderna språk**, v. 2, pp.1-22, 2011.

DIK, S. C. (Ed.). **The structure of the clause**. Walter de Gruyter, 1997.

FINARDI, K. R.; ROJO, R. A. O. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? **IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education,** v. I, n. 1, pp. 18-25, 2015.

FLOWERDEW, J. English for Research Publication Purposes. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Ed.).**The Handbook of English for Specific Purposes**, 1 ed.. Sussex: Wiley-Blackwell, 2013, pp. 301-321.

HALLIDAY, M. A. K. Towards a language-based theory of learning. **Linguistics and education**, v. 5, n. 2, pp. 93-116, 1993.

____. **Functional grammar.** London: Edward Arnold, 1994.

____. **An introduction to functional grammar**. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Hodder Arnold Publication, 2004.

____.; MARTIN, J. R. **Writing science. Literacy and Discourse Power.** London: Flamer Press, 1993.

HINKEL, E. **Teaching Academic ESL Writing: Practical Techniques in Vocabulary and Grammar.** London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

____. What research on second language writing tells us and what it doesn't. In: ____. (Ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning,** Volume 2**,** London: Routledge, 2011, pp. 523-538.

HUANG, J. C. Learning to write for publication in English through genre-based pedagogy: A case in Taiwan. **System**, v. 45, p. 175-186, 2014.

HYLAND, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction**. Journal of Second Language Writing**, v. 16, pp. 148–164, 2007.

____. Writing theories and writing Pedagogies. **Indonesian Journal of English Language Teaching**, v.4, n. 2, pp. 91-110, 2008.

____. **Academic discourse: English in a global context**. London: Continuum, 2009.

____. General and specific EAP. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (Ed.). **The Routledge handbook of English for academic purposes.** London/New York: Routledge. 2016, pp. 17-29.

____.; SHAW, P. Introduction. In: ____. **The Routledge handbook of English for academic purposes.** London/New York: Routledge. 2016, pp. 1-14.

IGLESIAS, S.; BATISTA, N. A língua inglesa e a formação de mestres e doutores na área da saúde. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA**, v. 34, n. 1, pp. 74-81, 2010.

LEE, J.J. Size matters: an exploratory comparison of small- and large-class university lecture introductions. **English for Specific Purposes**, v. 28, pp.42–57, 2009.

LIARDÉT, C. L. Grammatical metaphor: Distinguishing success. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 22, pp. 109-118, 2016.

MANCHÓN, R. M. Language and L2 writing: Learning to write and writing to learn in academic contexts. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (Ed.). **The Routledge handbook of English for academic purposes.** London/New York: Routledge. 2016, pp. 139-151.

MARTIN, P.; REY-ROCHA, J.; BURGESS, S.; MORENO, A. Publishing research in English-language journals: Attitudes, strategies and difficulties of multilingual scholars of medicine. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 16, pp. 57-67, 2014.

MOZAHEB, M.A.; SAEIDI, M.; AHANGARI, S. A comparative genre-based study of research articles' introductions written by English native/non-native speakers. **Calidoscópio**, v. 12, n. 3, pp. 323-334, set/dez 2014.

MUNGRA. P.; WEBBER, Peer review process in medical research publications: Language and content comments. **English for Specific Purposes**, v. 29, pp. 43–53, 2010.

NICKERSON, C. English for Specific Purposes and English as a Lingua Franca In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Ed.).**The Handbook of English for Specific Purposes**, First Edition. Sussex: Wiley-Blackwell. 2013, pp. 445-460.

ONG, W.J. **Orality and literacy: The technologizing of the word**. London: Methuen, 1982.

PALTRIDGE, B. Genre and English for Specific Purposes. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Ed.).**The Handbook of English for Specific Purposes**, First Edition. Sussex: Wiley-Blackwell. 2013, pp. 347-366.

RACELIS, J.; MATSUDA, P. Integrating process and genre into the second language writing classroom: Research into practice. **Language Teaching**, v. 46, pp. 382-393, 2013.

REPPEN, R. A Genre-Based Approach to Content Writing Instruction. In:. RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp. 321-327.

SCHLEPPEGRELL, M.J. **The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

SWALES, J. M. **Research genres: Explorations and applications.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

____.; FEAK, C. **Abstracts and the writing of abstracts**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2009.

TAVERNIERS, M. **Grammatical metaphor in SFL: A historiography of the introduction and initial study of the term.** 2003. [Online] Disponível em: http://users.ugent.be/-mtaverni/publications.html. Acesso em 15 ago. 2016.

____. Grammatical metaphor and lexical metaphor: Different perspectives on semantic variation. 2006 [Online] Disponível em: http://users.ugent.be/-mtaverni/publications.html Acesso em 15 ago. 2016.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Arnold, 2004.

____. **Introducing functional grammar**. 2. ed. Routledge, 2013.

THOMPSON, S. Text-structuring metadiscourse, intonation and the signalling of organisation in academic lectures. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 2, pp. 5-20, 2003.

VAN WEIJEN, D. The Language of (future) scientific communication. Research Trends, n. 31, 2012. Available at: https://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/ Accessed on: 18 August, 2016.

DIMENSÕES CRUZADAS: ESCRITAS DE UNIVERSITÁRIOS COMO *APRESENTAÇÕES DISCURSIVAS* NA ESFERA IDEOLÓGICA ACADÊMICA

CROSSED DIMENSIONS: UNDERGRADUATES' WRITINGS AS DISCURSIVE PRESENTATIONS *IN THE ACADEMIC–IDEOLOGICAL SPHERE*

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda[1]

RESUMO: Acreditando que escrever na universidade compreenda diversas dimensões que extrapolam a materialidade linguística dos textos acadêmicos, este artigo busca sinalizar algumas delas por meio das perspectivas de oito universitários que refletiram sobre suas trajetórias escritas na graduação em Letras em uma universidade pública. Os dados analisados provêm de recorte do *corpus* de pesquisa de doutorado já finalizada, não contemplados na tese, e são formados por uma atividade acadêmica proposta aos discentes de revistar trabalhos antigos, previamente elaborados no primeiro ano do curso, para avaliá-los criticamente no que diz respeito às modificações ocorridas em suas escritas ao longo dessa graduação desde aqueles momentos iniciais. Observou-se que a maioria dos conflitos identificados e comentados em "conversas sobre o texto" (LILLIS; CURRY, 2010) foram relativos a questões inerentes à *esfera ideológica* acadêmica refletidas nos gêneros acadêmicos produzidos, evidenciando-se, portanto, a importância de se problematizá-la para analisar práticas de letramentos acadêmicos que nela se realizam. O estudo esteve fundamentado sob o prisma discursivo do Círculo de Bakhtin, especialmente na figura de Medviédev (2012 [1928]) ao considerar as escritas desses universitários como *apresentações discursivas* e não simplesmente como produções textuais, aproximando-o também dos pressupostos do campo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; 2014 [2006]).

Palavras–Chave: Escrita; Discurso; Letramentos Acadêmicos; Esfera.

ABSTRACT: Considering that university writing consists of several dimensions which go beyond the linguistic materiality of the academic texts, this article aims at signaling some of them from eight undergraduates' perspectives who have reflected on their writing paths in the Language course in a public university. The analyzed data derive from a cut of a doctorate research *corpus,* which were not included in the thesis final version, and are formed from an academic activity of revisiting older assignments, previously elaborated in their first year, to evaluate them critically concerning the changes

[1] Professora Adjunta na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), ligada ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL)/Campus Alfenas. Doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP). No doutorado foi bolsista CNPq (processo 141373/2012-1) e também recebeu auxílio da CAPES para o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/PDSE (processo 99999.002315/2014-09). E-mail: flaviasordi@gmail.com.

undergone in their writings along the course, since those initial moments. It was noticed that most of the conflicts identified and commented in the 'talk around text' (LILLIS; CURRY, 2010) were related to matters inherent to the *academic-ideological sphere* reflected on the academic genres produced, emphasizing therefore the importance of discussions to analyze practices of academic literacies which in them are conducted. The study has been based on the discursive perspective of Bakhtin Circle, especially that of Medviédev (2012 [1928]) when considering these undergraduates' writings not only as textual writings, but also *discursive presentations*, drawing it close to the assumptions of the Academic Literacies field (LEA; STREET, 1998; 2014 [2006]).

Keywords: Writing; Discourse; Academic Literacies; Sphere.

INTRODUÇÃO

> *Se for permitido apelar a uma imagem; se os meus textos de agora são mais sólidos como pedras, esses eram mais fluídos como os rios.* (Comentário de um universitário)

A escrita na universidade é mote complexo sobre o qual precisamos discutir sob a pena de potencializar a pesquisa e as práticas de ensino que envolvem gêneros acadêmicos em nível superior. Marinho (2011) presume que os estudos acerca da temática, no Brasil, tenham se desenvolvido a partir dos anos 2000. Na esteira de pesquisas pioneiras, que associam a escrita acadêmica aos estudos dos letramentos, podem ser citados, por exemplo, trabalho anterior dessa autora (cf. MARINHO, 2010) e de Fiad (2011). Este último amplamente referenciado por investigações que se sucederam.

Grande parte dessas investigações se sustenta pelos pressupostos do campo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) desenvolvido no contexto estrangeiro e atualizado em contexto brasileiro (cf. FIAD, 2016a). No artigo fundador "Student writing in higher education: an academic literacies approach", publicado no renomado periódico internacional *Studies in Higher Education*, Lea e Street (1998) deram visibilidade ao campo, descrevendo suas particularidades e sinalizaram a existência de modelos diferentes que estariam orientando as práticas de escrita, a saber, o *modelo das habilidades*, o *modelo da socialização acadêmica* e o *modelo de letramentos acadêmicos*, que defendem (cf. LEA; STREET, 1998) e vem sendo abordado por diversos trabalhos brasileiros (cf. PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; FIAD, 2015; FIAD, 2016a), dispensando, portanto, descrições sobre cada um deles.

Orientada pelas diferenças e semelhanças entre esses modelos que engendram concepções diversas de escrita, neste artigo,[2] inicio a discussão sobre a escrita acadêmica realizando, mais uma vez, uma união entre duas perspectivas teórico-epistemológicas – os estudos dos Letramentos Acadêmicos e os estudos bakhtinianos – tal como fazem Fischer (2007) e Fiad (2013a; 2013b), a fim de examinar um recorte proveniente

[2] Uma versão condensada deste trabalho com considerações sobre seus resultados foi aprovada para ser apresentada em comunicação dentro do Simpósio Temático "Práticas escritas na pesquisa e no ensino", no âmbito do X Congresso Internacional da Abralin, de 07 a 10 de março de 2017, na Universidade Federal Fluminense – Campus Gratoatá – Niterói (RJ) sob coordenação dos professores doutores Cristiane Carneiro Capistrano (UEM) e Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP). Pela leitura deste artigo, em particular, agradeço ao Prof. Dr. Lucas Vinício de Carvalho Maciel (UFSCAR) e por suas contribuições que foram incorporadas ao texto.

do contexto de geração de dados para minha pesquisa de doutorado[3] já finalizada, porém, que recebeu outro direcionamento. Na sequência da discussão teórica, os dados e sujeitos são detalhados, bem como a atividade analisada é apresentada em pormenores a partir de seu contexto de produção em uma universidade pública. Após essas explicitações, realizo análises direcionadas à exploração de algumas dimensões da escrita acadêmica, problematizando-as em relação a outras práticas de escrita do cotidiano e de outras esferas discursivas, como a escolar. Por fim, busco associar a discussão dos dados à defesa do ponto de vista da imprescindibilidade da esfera para compreender e projetar práticas de escrita na universidade e articular todas as dimensões envolvidas nos processos de textualização.

COADUNAÇÃO TEÓRICA

Fiad (2015) acredita que um relevante subsídio de trabalhos brasileiros para as pesquisas em escrita acadêmica seja a coadunação entre os estudos em Letramentos Acadêmicos e os estudos em torno do texto, por exemplo, advindos de uma perspectiva dialógica com base nos pressupostos de Bakhtin e do Círculo, como ela já tentava alinhar em trabalhos precedentes (cf. FIAD, 2013a; 2013b) e continua promovendo (cf. FIAD, 2016b). Em pesquisa anterior (MIRANDA, 2016), por ela orientada, também associei o conceito de relações dialógicas pelo prisma bakhtiniano aos estudos em Letramentos Acadêmicos com vistas à compreensão de práticas letradas na universidade (res)significadas e refratadas por tecnologias digitais.

Neste artigo, continuo defendendo esse casamento entre uma perspectiva discursiva e o campo teórico epistemológico dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998), valendo-me, sobretudo, das concepções de enunciado, gênero e apresentação discursiva explorados por um dos integrantes do Círculo de Bakhtin, a saber, Pável N. Medviédev. A opção por privilegiar os estudos teóricos desenvolvidos pelo autor deu-se em função da divulgação, relativamente recente, em Português, da obra *O método formal nos estudos literários:* introdução crítica a uma poética ideológica, no contexto brasileiro, após sua tradução por Américo e Grillo (2012), a qual julgo poder dialogar com os já disseminados pressupostos bakhtinianos sobre a dinamicidade da língua e os elementos que compõem os gêneros (cf. BAKHTIN, 2003[1952-1953]).

No texto, Medviédev (2012[1928]) irá discorrer sobre questões relacionadas à língua e ao gênero, na linha de pensamento do Círculo, destacando alguns aspectos que podem ser interessantes para se pensar nas práticas de letramentos acadêmicos, especificamente na questão da escrita, os quais serão aqui denominados como "dimensões"[4]. Para compreendê-las, será necessário discuti-las, articulando ambos os campos teóricos.

Uma primeira dimensão a ser contemplada está relacionada à questão da forma material dos gêneros ou enunciados. Na obra em questão, Medviédv (2012 [1928], p. 194) aborda o "acabamento" ou não acabamento dos gêneros, defendendo a postura de que

[3] Agradeço à Profa. Dra. Raquel Salek Fiad (UNICAMP) pela orientação da pesquisa de doutorado, pela permissão para a coleta de dados em sua disciplina e pelo acompanhamento constante em todas as atividades e estudos desenvolvidos naquele contexto de minha pós-graduação.

[4] O uso deste termo, neste texto, não faz referência a nenhum conceito teórico específico, mas ao uso comum da palavra pelos os estudiosos da linguagem.

quaisquer enunciados – e destaca os científicos – jamais seriam acabados, ainda que sejam encerrados de modo provisório. Em suas palavras, "em todos os campos da criação ideológica é possível somente um acabamento composicional do enunciado, porém, não é possível um acabamento temático autêntico dele" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 194). Quando se pensa na escrita acadêmica sob a luz deste entendimento, admite-se que aquela não teria sua finalização somente na dimensão linguística. Estaria, nesta concepção, uma relação sumária com o *modelo de letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014 [2006]), o qual se difere de um *modelo de habilidades*, já que "essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua" (LEA; STREET, 2014 [2006], p. 479) e aquela "tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico" (LEA; STREET, 2014 [2006], p. 479).

A consideração de todos esses fatores sugere que escrever na universidade envolveria também os conteúdos dessas escritas, os quais seriam construídos de acordo com as especificidades do contexto e não exclusivamente da língua, pois "O tema transcende sempre a língua. Mais do que isso, o tema não está direcionado para a palavra de forma isolada, nem para a frase e nem para o período, *mas para o todo do enunciado como apresentação discursiva*." (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 196, *grifos meus*). Uma segunda dimensão, portanto, estaria localizada no conteúdo das escritas acadêmicas.5

Por outro lado, Medviédev (2012 [1928]) também balizou um equilíbrio entre a constituição dos enunciados ou gêneros, afirmando que "Não existe conteúdo sem forma, como também não existe forma sem conteúdo" (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 206), sendo ambos determinados pela "avaliação social" (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 206). Logo, para se escrever estabelecendo relações dialógicas entre forma e conteúdo, na universidade, seria relevante saber qual é a avaliação (ou as avaliações) nessa esfera. Este olhar se aproximaria de um *modelo de socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014 [2006]), o qual "supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas" (LEA; STREET, 2014 [2006], p. 479).

Contudo, a apreensão da avaliação social específica para cada prática de escrita de que participa um universitário nem sempre ocorre de forma perceptível, uma vez que se pode compreender as regras da língua e as convenções sociais, porém, há possibilidades e restrições que não estão explícitas em convenções e dizem respeito a relações de poder, às condições de produção ou a questões institucionais que afetam, diretamente, os gêneros – e estilo dos gêneros acadêmicos – a serem produzidos pelos universitários, já que a esfera da universidade é uma *esfera ideológica*.

Assim, perceber uma determinada avaliação social para se escrever pode ser mais bem promovido por um *modelo de letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014 [2006]) que considera "em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido" (LEA; STREET, 2014 [2006], p. 491), fazendo-se pensar sobre várias dimensões da escrita.

5 Nota-se aqui, por exemplo, uma relação direta com os elementos dos gêneros abordados por Bakhtin (2003[1952-1953]).

Essa articulação entre as proposições de Medviédev (2012 [1928]) e os estudos em Letramentos Acadêmicos é possível não somente porque o teórico, ao falar de enunciados, compreende todos os tipos deles e não exclusivamente os literários aos quais se dedica em profundidade, como devido às várias comparações e exemplos que realiza, em muitas passagens da obra, com os enunciados científicos, seja para diferenciá-los dos enunciados nas produções artísticas – por exemplo, na página 159 – ou aproximá-los por haver características partilhadas por todos eles, tal como a condição das palavras de satisfazer "as exigências da avaliação social" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 185).

DETALHAMENTO DOS DADOS E DA ESFERA ACADÊMICA

A atividade proposta aos "alunos-sujeitos6 pesquisados" (MARINHO, 2010, p. 375) ocorreu dentro de uma disciplina do componente curricular obrigatório do curso de Letras de uma universidade pública, no segundo semestre do ano de 2013, enfocada na tese *Letramentos acadêmicos (en)formados por relações dialógicas na universidade:* (res)significações e refrações com tecnologias digitais (2016). Tratou-se de uma tarefa dentre as diversas desenvolvidas naquele contexto e que havia sido solicitada por meio do ambiente *on-line* conhecido como *Teleduc*,7 a qual pode ser conhecida em essência pela figura reproduzida:

Figura 1: Proposta da atividade divulgada aos "alunos-sujeitos pesquisados" (MARINHO, 2010, p. 375) via *Teleduc*.
Corpus da tese de Miranda (2016), dado ainda não divulgado



Fonte: Adaptado de Teleduc da disciplina. Acesso em 10 abr. 2013

6 Agradeço imensamente aos universitários que aceitaram participar da pesquisa.

7 Sistema de apoio disponível em: <https://www.ggte.unicamp.br/ea/>. Acesso em 20 set. 2016.

No artigo serão analisados dados referentes a oito universitários que cursaram a disciplina em questão e realizaram a atividade apresentada, os quais serão designados por U (= Universitário), seguidos por uma numeração (U-1, U-2, U-3, U-4, U-5, U-6, U-7 e U-8) para se manter a preservação de suas identidades.8 Além dos comentários disponibilizados por eles no ambiente *on-line*, foi possível ter acesso aos textos na íntegra de que teceram as considerações e ainda a "conversas sobre o(s) texto(s)" (LILLIS; CURRY, 2010), a partir de perguntas realizadas pela pesquisadora9 e respondidas pelos estudantes via *Teleduc*. Um detalhamento dos dados segue nas particularizações do quadro:

Quadro 1: Especificação dos "alunos–sujeitos pesquisados"

Sujeitos	Contextos de produção	Escritas/Gêneros	Interações com docentes	Conversas sobre os textos
U-1	1º semestre/ Disciplina de Linguística Aplicada	Resenha	Sim	Sim
U-2	1º semestre/ Disciplina de Teoria Literária	Análise de um romance	Sim	Sim
U-3	1º semestre/ Disciplina de Linguística Aplicada	Resenha	Não se lembra	Não
U-4	1º semestre/ Disciplina de Linguística	Resenha	Não menciona	Sim
U-5	1º semestre/ Disciplina de Linguística Aplicada	Resenha	Sim	Sim
U-6	2º semestre/ Disciplina de Linguística Aplicada	Análise de materiais	Sim	Sim
U-7	1º semestre/ Disciplina de Teoria Literária	Análise de poema	Não menciona	Sim
U-8	1º semestre/ Disciplina de Linguística Aplicada	Relatório final de pesquisa	Não menciona	Não

Fonte: elaboração própria

É relevante mencionar que as escritas/trabalhos antigos revistados pelos alunos foram escolhas livres deles próprios, porém, devido ao fato de integrarem uma mesma turma, algumas das condições de produção, como a resenha do 1º semestre para uma disciplina de Linguística Aplicada, coincidiu. Assim, este foi o gênero mais recordado para as reflexões de suas trajetórias escritas, o qual é também um dos gêneros mais solicitados no curso em questão, conforme mostrou minha pesquisa mais ampla de doutorado (cf. MIRANDA, 2016).

8 A pesquisa maior da qual foram recortados os dados deste artigo, no que diz respeito à participação dos sujeitos, apresentou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado por eles. Além disso, a investigação mais ampla de doutorado foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa, processo nº 12286413.1.0000.5466 (CEP IBILCE-UNESP). Não foi solicitada a assinatura de novo TCLE, pois, no contexto motivador do estudo, os sujeitos permitiram o acesso a todos os seus trabalhos e interações, sendo, este artigo, um desdobramento a partir de outro enfoque para se pensar sobre práticas de letramentos acadêmicos e não um novo projeto. Além disso, seguindo a proposição de nomes fictícios, os sujeitos foram ora chamados de "universitário(s)" acompanhados de números, evitando sua associação com os nomes fictícios já empregados na tese.

9 Na ocasião da geração dos dados, eu ocupava a posição de apoio docente da professora responsável pela disciplina por meio do Programa de Estágio Docente (PED) e a orientadora de minha pesquisa de doutorado era a professora responsável pela disciplina.

Já em relação às interações com os docentes, naquela ocasião inicial de escrita, os estudantes se dividiram entre aqueles que afirmaram ter recebido orientações e correções e os que não mencionaram o fato ou não se recordavam. Por fim, a maior parte dos discentes estabeleceu, com a pesquisadora, interações decorrentes de suas apreciações analíticas sobre suas escritas na universidade, a partir da atividade, realizando articulações entre os textos que apresentaram inicialmente e as modificações que avaliaram ter ocorrido ao longo do tempo, desde aquele posicionamento pioneiro como escritores na esfera acadêmica.

O conjunto dos dados ora detalhados embasou as análises que serão apresentadas no artigo e permitiu a constatação de que várias são as dimensões acionadas e cruzadas quando um sujeito escreve na universidade, levando-me a explorar modos pelos quais a esfera acadêmica, entendida como uma "esfera ideológica" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 195) teve reflexos nas práticas de escrita dos escreventes.

Brait (2012) chegou a argumentar que um dos elementos basais para a compreensão de quaisquer gêneros pela perspectiva de Bakhtin e do Círculo é a ideia de esfera. Para a autora, profundamente empenhada nos estudos bakhtinianos, "outro aspecto essencial à concepção de gênero presente no pensamento bakhtiniano: a noção de *esfera ideológica* que envolve e constitui a produção, circulação e recepção de um gênero, pontuando sua relação com a vida, no sentido cultural, social etc." (BRAIT, 2012, p. 15, *grifos da autora)*.

Paralelamente, a noção de esfera parece ser fundamental também aos estudos no campo dos Letramentos Acadêmicos, a ponto de o adjetivo eleito para nomeá-lo e diferenciá-lo dos Novos Estudos do Letramento (NEL) de onde proveio (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014) ter sido, justamente, o aspecto do contexto em que as práticas de letramento se realizam, isto, isto é, na esfera[10] acadêmica.

Partindo do pressuposto de que a esfera, doravante *esfera ideológica* acadêmica, é notadamente importante para o entendimento das práticas de escrita acadêmica, busquei examinar os dados de forma que o valor deste aspecto pudesse iluminar a compreensão de supostas peculiaridades e/ou relações de aproximação da escrita acadêmica com outras escritas praticadas em outras esferas e se seria possível perceber nelas modos de se expressar discursivamente pelos universitários observados, ou seja, "no ato social do enunciado" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 186), apreendendo assim outras dimensões dessas práticas de escritas.

DIFERENÇAS E CRUZAMENTOS ENTRE A IDEOLOGIA DO COTIDIANO E A ESFERA ACADÊMICA: ALGUMAS ANÁLISES

Na licenciatura em Letras da universidade pública onde os dados foram gerados, ao realizar um levantamento das principais práticas de escrita, por meio dos programas de disciplinas oferecidas entre 2003 e 2013, em minha tese de doutorado, encontrei que as maiores solicitações de gêneros/práticas acadêmicas aos universitários foram

[10] Para uma reflexão maior sobre a relação entre as esferas e os adjetivos empregados para caracterizar os letramentos, recomenda-se a leitura de Kleiman e De Grande (2015), para quem "o conceito de esfera contempla tanto a situação específica quanto o tempo histórico (cronotopo, na perspectiva bakhtiniana) em que os enunciados são produzidos, ou seja, é situada historicamente." (p. 15)

de exercícios, provas, trabalhos, resenhas, seminários e projetos, descendentemente (MIRANDA, 2016). Em suma, as escritas envolvidas nessas práticas da universidade estão mais ligadas aos "sistemas ideológicos constituídos" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986 [1929], p. 118) – e especificamente ao sistema acadêmico – do que às práticas da "ideologia do cotidiano" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986 [1929], p. 118) com as quais esses estudantes já estão familiarizados.[11]

Com efeito, um universitário poderá frequentemente escrever em seu cotidiano e, apesar de algumas características dessas escritas se relacionarem às escritas que têm de fazer na esfera acadêmica, elas não são iguais, devendo-se compreender quais as peculiaridades da escrita na universidade (cf. FIAD, 2011), a qual entendo, seguindo uma perspectiva discursiva (cf. CORRÊA, 2011), englobar diversas dimensões. Nesse sentido, nem mesmo a inserção em um determinado *sistema ideológico* é igual a outro. Escrever na esfera ideológica escolar, por exemplo, é diferente de escrever na esfera ideológica acadêmica, ainda que ambas não estejam no domínio do cotidiano. As observações dos sujeitos U-2 e U-5 corroboram essa colocação:

> **Excerto 1**
>
> Sair diretamente do Ensino Médio para o Superior não é fácil. O período de transição é, em partes, turbulento e confuso. A Universidade demanda e constrói práticas de escrita muito diferentes das já conhecidas, e se acostumar com esse novo ritmo exige tempo. (U-2)

> **Excerto 2**
>
> Senti muito receio ao escrever este trabalho já que era uns dos primeiros trabalhos acadêmicos. Como fazer esta escrita ter um aspecto mais rebuscado, como pede a academia, e se afastar do tipo de escrita que realizamos no Ensino Médio? (U-5)

As diferenças entre a esfera acadêmica e a escolar são marcadas pelos dois estudantes no que diz respeito às práticas de escrita, como indicam os adjetivos "diferentes" ("práticas de escrita muito diferentes"), "novo" ("novo ritmo") e o verbo "afastar" ("afastar do tipo de escrita que realizamos no Ensino Médio"). As diferenciações, entretanto, não são incorporadas naturalmente como o *modelo das habilidades* (LEA; STREET, 2014 [2006]) pressupõe, isto é, a aquisição de formas de escrever e de normas não seria o suficiente para se adequar às exigências de escrita do contexto acadêmico.

Pelo contrário, os dois universitários assinalaram de modo acentuado os conflitos pelos quais passaram como demonstram os termos "não é fácil", "turbulento" e "confuso" com os quais U-2 qualifica a passagem do Ensino Médio para o Superior e o adjetivo "receio" empregado por U-5 para expressar a sensação que teve mediante a solicitação de sua primeira escrita para o curso de Letras. Nos excertos produzidos pelos universitários, pode-se perceber que muitos de seus desconfortos ocorreram por conta de imposições da esfera universitária: "A universidade *demanda* e *constrói* práticas de escrita", a academia "*pede*" uma escrita com "um aspecto mais rebuscado".

[11] A diferenciação entre a *ideologia do cotidiano* e os *sistemas ideológicos* pode ser compreendida da seguinte maneira: "Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, *ideologia do cotidiano*, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc." (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986 [1929], p. 118).

Por outro lado, não há como se negar as *relações intergenéricas* (CORRÊA, 2006) existentes entre os gêneros do discurso, as quais "por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas" (CORRÊA, 2006, p. 207). Desse modo, os gêneros estariam sempre em diálogo entre si, e, por conseguinte, os gêneros acadêmicos se relacionariam a outros gêneros, até mesmo de outras esferas, como também reconheceram os universitários:

Excerto 3

Conforme adquiri experiência, consegui me adaptar a linguagem acadêmica, mas em meu antigo trabalho sobre o livro X[12] é possível enxergar algumas marcas da linguagem do Ensino Médio. (U-2)

Excerto 4

A conclusão está muito limitada – não há um desenvolvimento das ideias e argumentos apresentados no restante do texto, sendo seu fechamento muito brusco e bastante parecido às "soluções milagrosas" que estamos acostumados a propor nas dissertações escolares. (U-3)

Excerto 5

A linguagem usada no trabalho quando eram apresentados dados tinha marcas de oralidade ou era coloquial [...] Procurei mudar isso, pois percebi, por meio de minhas leituras, que deveria evitar isso. (U-8)

Todos os excertos apontam para relações dialógicas entre as práticas anteriores ao ingresso desses estudantes na universidade e suas escritas iniciais, principalmente, referentes a escolhas e usos linguísticos. U-2 e U-8 usam o item lexical "marcas" para se referirem à linguagem utilizada em outra *esfera ideológica* (a escolar) e esse último também a práticas da *ideologia do cotidiano*. U-3 associa a conclusão de seu texto na universidade ao fechamento do gênero escolar dissertação com propostas de soluções.

É interessante notar que essas relações não foram percebidas como favoráveis às suas práticas de escritas na universidade, mas vistas como situações a serem superadas: "consegui me adaptar à linguagem acadêmica, *mas*" ou "Procurei mudar isso". Uma questão basal a ser discutida é: por que razão essas *relações intergenéricas* precisaram ser apagadas nos textos dos universitários, conforme eles evoluíam no curso de graduação? Por que os usos linguísticos funcionavam nas situações mencionadas, mas tiveram de ser moderados ("deveria evitar isso") ou mesmo abandonados no decorrer de suas trajetórias como escreventes acadêmicos?

Diante dessas questões, a atividade explorada pôde revelar, por meio das reflexões dos sujeitos inseridos naquela universidade e curso específicos, em articulação com os pressupostos do Círculo bakhtiniano e dos Letramentos Acadêmicos, alguns aspectos importantes que envolvem a escrita acadêmica para serem discutidos.

12 Doravante, os temas dos trabalhos dos universitários serão suprimidos e substituídos por letras para preservação de suas identificações.

a) Dimensão normativa da língua

A primeira dimensão dos gêneros acadêmicos ponderada por todos os universitários foi em relação aos aspectos formais de composição de suas escritas. Todos eles, sem exceção, fizeram algum comentário em relação a isso, como indicam os excertos:

Excerto 6

Já de início percebo algo um tanto curioso na minha produção, escrevi a referência bibliográfica logo embaixo do título, ao invés de colocá-la no final da resenha. Não me recordo por que motivo considerei que essa fosse a forma correta de fazer a referência, imagino que tenha encontrado algo assim em algum texto da internet. [...] Há alguns problemas em umas passagens que hoje, para mim, são um tanto confusas e reescreveria de outra forma.

O que foi mais corrigido em meu texto, foram algumas palavras utilizadas que a professora substituiu por outras mais apropriadas, o que também contribuía para organizar o texto e deixá-lo mais claro. (U-1)

Excerto 7

[...] há repetição de certos termos, que poderiam ser substituídos por outros, característica que para alguns pode ser considerada como imaturidade ou simplismo [...] Se a reescrita dessa parte fosse requisitada atualmente, com certeza seria diferente. A análise seria mais profunda, por vezes utilizaria termos propriamente acadêmicos e a escrita seria mais elaborada. Exigências acadêmicas. (U-2)

Excerto 8

Restringi-me bastante ao texto que resenhava. Ainda que tenha tentado incluir um comentário "de fora" no primeiro parágrafo, ele está desconexo em relação ao texto [...] e faz parecer que o texto não tem caráter científico, mas sim pessoal. Os parágrafos não apresentam um "link" muito explícito, o que dá a impressão de que são apenas tópicos agrupados. (U-3)

Excerto 9

Outro aspecto que considero importante ressaltar aqui é o da forma do texto. Nesta minha resenha há problemas no alinhamento, na paragrafação, no espaço entre linhas e nas citações. Mesmo que não esteja relacionado à escrita de fato, a aparência que o texto provoca em seu leitor influencia em uma boa impressão do mesmo. (U-4)

Excerto 10

Outro medo era confundir os gêneros "resumo" e "resenha" ao longo do texto, selecionar o que deveria mencionar, fazer referências etc. (U-5)

Excerto 11

Existem alguns problemas na formatação do texto, segundo as normas. [...] Também acho que o texto poderia estar dividido em seções (introdução, fundamentação teórica, objeto de análise, análise, considerações finais). (U-6)

Excerto 12

Minha impressão de leitura agora é a de que a minha escrita era mais exuberante. Pode até ser por culpa do objeto, pois o poema Y é de fato uma lição de espetáculo visual. Contudo, meu vocabulário parecia mais livre, menos preso, mais natural. Fiquei espantado por ter encontrado esse trabalho, não lembrava que um dia eu

> escrevera assim. Por um lado, permaneço feliz por ainda ver certa qualidade no escrito, por outro, me entristeço por aparentemente não poder mais resgatar essa força criadora de outrora. Tenho a impressão que meus textos em comparação a esse ficaram demasiado formais. (U-7)

Excerto 13

> [...] o uso do pronome "nós" era constante [...] Eu diria que houve um amadurecimento, também, quanto à estruturação dos trabalhos acadêmicos (U-8)

Essas pontuações dos estudantes, ainda que se direcionem a diferentes questões formais, como por exemplo, posicionamento de referências (U-1), articulação entre parágrafos (U-3) e organização estrutural do texto (U-1, U-4, U-6) ou mesmo a diversas questões de escrita como seleção de palavras (U-5 e U-7) e escolha de pessoa do verbo (U-8), voltam-se, em linhas gerais, para uma suposta especificidade da escrita acadêmica sobre a forma composicional de seus gêneros, a qual seria dotada de mais normas, ou normas mais complexas, do que os gêneros da *ideologia do cotidiano*, como é explicitado por U-3 que divide os textos em "científicos" (*esfera ideológica*) e "pessoais" (*ideologia do cotidiano*).

Essa visão é expressa, por exemplo, em presumida dicotomia estabelecida no Excerto 7 entre uma linguagem consistente da academia e uma linguagem "imatura" ou "simplista" formada por repetições e, no Excerto 12, em que se depreende que a escrita acadêmica deveria apresentar um vocabulário mais fechado e artificial em oposição a outras escritas em que este seria "mais livre", "mais natural". Segundo o autor deste mesmo excerto, a forma composicional acadêmica coagiria a criatividade de se escrever ("me entristeço por aparentemente não poder mais resgatar essa *força criadora*"), sinalizando a existência de convenções obrigatórias para se escrever na esfera da universidade, as quais ele teria absorvido tão plenamente que chegou a se "espantar" quando revisitou um texto de seu primeiro ano de curso no Ensino Superior ("não lembrara que um dia eu escrevera assim").

A valorização acentuada dessa materialidade linguística da escrita acadêmica é muito relevante quando se assume que a forma composicional é um dos elementos que compõe os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003[1952-1953]) e que nas *esferas ideológicas* constituídas, como é o caso da universidade, as produções "não podem ser realizado[a]s fora de um material elaborado" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 48). Um problema que pode ser decorrente de se considerar somente essa dimensão, todavia, está no fato de que os gêneros são compostos por outros elementos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) e que um ensino da escrita que só volte para este aspecto estará trabalhando com dimensões textuais e não com gêneros (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2006), fincando-se em um *modelo das habilidades* (LEA; STREET, 2014 [2006]).

O enfoque no aspecto formal dos gêneros é o que parece prevalecer nas escolas, como já mostraram algumas pesquisas. Entre elas, Oliveira (2012), ao tratar dos gêneros jornalísticos na Escola Básica, advertiu que a influência direta da esfera nos gêneros "parece ser negligenciada pela escola" (OLIVEIRA, 2012, p. 158), concluindo que "os gêneros, independentemente do campo a que pertencem, têm sido trabalhados numa perspectiva ainda textual, sendo desconsideradas outras dimensões ensináveis" (OLIVEIRA, 2012, p. 158).

Os comentários dos universitários, que foram anteriormente apresentados, indicam que o Ensino Superior continuaria priorizando a dimensão linguística dos textos acadêmicos (cf. LEA; STREET, 2014 [2006]). Essa concepção precisaria ser desfeita nos processos de formações acadêmicas dos sujeitos, a fim de leva-los a produzir discursos na esfera da universidade. Marinho (2010) irá defender "a necessidade de se desfazer crenças que dificultam uma relação mais positiva e produtiva dos estudantes universitários com a escrita acadêmica" (MARINHO, 2010, p. 383). Nesse sentido, ressalta-se a tentativa deste artigo de questionar tal crença salientando outras dimensões envolvidas na escrita. Por outro lado, a atividade analisada propiciou a identificação de outras dimensões, observadas também pelos sujeitos, como aquelas relativas aos conteúdos trabalhados em seus textos.

b) Modos de elaboração de conteúdos

Partindo-se do pressuposto de que os gêneros não são formados somente por aspectos linguísticos, outra dimensão, a ser considerada – e a eles articulada –, é a do conteúdo ou *conteúdo temático*. (cf. BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Medviédev (2012 [1928], p. 195) afirma que "A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas e assim por diante". Apesar de sua teorização estar voltada a gêneros da esfera literária, acredito que esta consideração sobre os gêneros estarem norteados para os acontecimentos aplica-se também aos acadêmicos. A esfera da universidade, em sua dinâmica, orienta a produção de gêneros escritos para atividades em disciplinas, divulgação de trabalhos científicos, desenvolvimento de pesquisas, enfim, há uma gama de acontecimentos, problemas, necessidades, situações que suscitam e dirigem estas produções.

É, pois, por essa razão que o trabalho que se promove com os gêneros a serem produzidos por universitários deveria envolver a conscientização de mais dimensões, além da linguística. É claro que não se pode descartar a existência anterior de práticas de professores comprometidos com o trabalho com gêneros acadêmicos no Ensino Superior, mas acredito que buscar fomentá-las com essas relativamente recentes discussões sobre outras questões envolvidas na escrita poderá ser também bastante produtivo. Uma delas é a questão do desenvolvimento temático. De modo menos evidente do que a preocupação com a estrutura dos gêneros acadêmicos, porém, perceptível nos comentários dos sujeitos contemplados na pesquisa, esteve este aspecto:

> **Excerto 14**
>
> Também, ao falar sobre as formas de representação dos personagens, eu faria diferente. Tentaria construir relações com outras obras de A, além de B (requisito obrigatório) para fortalecer os argumentos e enfatizar os pontos levantados. (U-2)

> **Excerto 15**
>
> Desde esse trabalho, acredito que minhas resenhas tenham mudado, sim. Procuro expor minhas opiniões - ainda que sutilmente, manter a coerência entre o tema abordado, o foco da resenha e a conclusão e dar ao texto mais fluidez. (U-3)

> **Excerto 16**
>
> O que me parece agora é que se tratava de um assunto "fechado", que eu só podia escrever seguindo a sequência do texto a ser resenhado, e que tal tema não permitia

> a relação com outras partes do mesmo texto. Agora, consigo refletir mais e usar a palavra do autor "a meu favor", construindo diálogos com ele, de forma a tornar o texto mais interessante. (U-4)

Excerto 17

> A introdução deveria ser mais ampla, o contexto daquela análise poderia ter sido explicitado, assim como seus fins e sua relevância, assim como o C analisado poderia ter sido apresentado de forma mais completa também, com uma explicação mais sólida do que a citação colocada a respeito da apresentação. (U-6)

Excerto 18

> As entrevistas como método de pesquisa tornaram-se constantes na minha vida acadêmica, e com o passar do tempo, entendi que eu não deveria citar os nomes verdadeiros dos informantes, nem algo que lhes identificassem, assim, preservando-os. (U-8)

Os dados discutem, em alguma medida, o conteúdo temático dos trabalhos que os universitários produziram no primeiro ano do curso de Letras. Nos Excertos 14 e 16, os escreventes reconhecem a forma possivelmente limitada como abordaram os temas em suas produções, restringindo-se às exigências dos docentes e/ou a obras que analisavam na ocasião. Ambos, no decorrer do tempo vivido na esfera acadêmica, refletiram que estabeleceriam outras maneiras de trabalhar os conteúdos em seus textos acadêmicos, estabelecendo, por exemplo, relações dialógicas ("tentaria construir relações com outras obras") e relações dentro do próprio texto, ou melhor, relações dialógicas interiores/internas[13] ("construindo diálogos com ele [o autor da obra resenhada]").

No Excerto 15, o escrevente acredita ter se constituído como autor, o qual tem sua voz no texto que produz ("procuro expor minhas opiniões"); no Excerto 17, o universitário questiona a forma de apresentação restrita do tema sem contextualização do assunto ou do objeto ("poderia ter sido explicitado"/ "poderia ter sido apresentado") e, finalmente, no último excerto, observa-se uma preocupação ética com a exposição do conteúdo no texto acadêmico ("entendi que eu não deveria").

Essas reflexões dos universitários sobre como desenvolver o conteúdo em suas escritas acadêmicas apontam, para além da incorporação desses sujeitos de apropriações de modos de apresentar o assunto, para fortes relações dialógicas entre o conteúdo temático e a forma composicional. Quando um escrevente percebe, por exemplo, que possui autonomia para desenvolver um assunto em seu texto, relacionando-o com textos e autores exteriores, o modo como ele realizará essas articulações, trazendo citações ou paráfrases, interligando o tema entre as partes e assim por diante, incidirá, diretamente, na estrutura daquela produção. Com efeito, esta passa a ser uma *apresentação discursiva*, na qual vozes são articuladas e apresentadas.

Uma questão relevante a ser debatida seria como os sujeitos da esfera acadêmica apropriam-se dessas vozes e as expressam na forma linguística de seus textos? Alguns acreditam que isso se daria em função da inserção deles na cultura acadêmica, em que, pelo contato com outros já proficientes como os professores, aprenderiam por meio

[13] Sobre relações dialógicas internas, cf. Maciel, 2014.

dessa adaptação e/ou ensino explícito, o que pode ser designado por *modelo da socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014 [2006]). Esta é uma visão partilhada dentre os sujeitos do estudo, como denotam seus comentários, sobretudo nos trechos sublinhados:

Excerto 19

Vejo que hoje, certamente, minha escrita evoluiu e isso se deve muito a essa prática inicial de escrever e receber de volta o texto com as correções necessárias. Além disso, a intimidade cada vez maior com os textos acadêmicos, através da leitura dos mesmos, fez com que conseguisse compreender melhor o que se espera das nossas produções nessa esfera. A prática também é um fator que influenciou no modo como escrevo hoje, pois somos requisitados a elaborar textos, resenhas, resumos, com muita frequência. (U-1)

Excerto 20

As mudanças na minha perspectiva quanto ao modo de fazer trabalhos e escrever na universidade são evidentes. Acho que elas ocorreram, principalmente, por conta da leitura de outros trabalhos, textos teóricos e observações, exigências dos próprios professores. Algumas anotações feitas por professores indicavam, por exemplo, que as análises estavam superficiais ou que eu deixei de lado certo ponto importante, e isso me motivava a fazer um próximo trabalho mais aprimorado. (U-2)

Excerto 21

Acredito que essas mudanças se devem a um maior contato com esse gênero acadêmico, pesquisas de exemplos na internet e às diversas correções que foram feitas pelos professores. (U-3)

Excerto 22

Creio que o amadurecimento que tive aconteceu devido às diversas práticas de escrita que se sucederam após essa resenha, às experiências pelas quais passei com outros textos. Os trabalhos em conjunto também tiveram sua carga de influência nesse amadurecimento, pois entrei em contato com a escrita de colegas, as quais, por serem, algumas, diferentes da minha, me mostraram outro jeito de escrever, que considerei, muitas vezes, positiva. Além disso, cada devolutiva dos professores me fez tentar melhorar cada vez um pouquinho mais para o próximo texto que era solicitado. Creio que tenha sido um amadurecimento em conjunto, ao mesmo tempo em que aprendi com os professores e colegas, aprendi comigo mesma, me esforçando para que a escrita melhorasse a cada trabalho. (U-4)

Excerto 23

Entregamos uma primeira versão à professora, e ela nos retornou o arquivo, online, com comentários e críticas sobre o que deveríamos melhorar e como poderíamos fazer isto. Desta forma, senti que "tinha uma luz" para escrever e me senti muito mais segura para não cometer equívocos. [...] Acredito que os fatores que colaboraram para esta evolução foram as muitas leituras feitas até o presente momento, por elas aumentarem meu repertório linguístico e o conhecimento de teórico dos temas, os vários trabalhos escritos, os comentários dos professores, a prática de escrever trabalhos acadêmicos (U-5)

A relevância que atribuem à interação com seus professores é evidente em todos os comentários transcritos, alguns com uma apreciação acentuada, como indicam os intensificadores "se deve *muito*" no primeiro excerto ou "me senti *muito mais* segura", no último. Pelos trechos também é possível depreender que, no curso em questão, a atividade dos docentes de comentar, corrigir, analisar as produções acadêmicas dos

discentes é frequente, já que fora apontada por eles. Além de comum, ela é bem avaliada ("senti que 'tinha uma luz' para escrever").

O interessante é que esses universitários não distinguiram apenas essa variável (a interferência do professor) como contribuinte para a evolução de suas escritas acadêmicas, como um *modelo de socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014 [2006]) poderia sugerir, mas houve a correlação com outros fatores como leituras, práticas de escritas variadas, pesquisas de exemplos na *internet*, interação com colegas da universidade, contato com textos acadêmicos e até mesmo por seus esforços pessoais. Nesse sentido, incorporam tanto o aspecto de se escrever por um *modelo de habilidades* quanto um *modelo de socialização acadêmica*, desenhando um *modelo de letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014 [2006]), ao considerar práticas, convenções, sujeitos, relações interpessoais. Olhar pelo prisma deste último modelo é mais coerente com a perspectiva de compreensão dos gêneros como formados por diversos aspectos ou dimensões proposta pelos estudos bakhtinianos e a qual me alinho neste trabalho.

c) Relações de poder e possibilidades de estilo nos textos da esfera acadêmica

O *modelo de letramentos acadêmicos* para refletir sobre a escrita discente é propício por (*i*) considerar a perspectiva dos sujeitos envolvidos, (*ii*) abranger os contextos de produção dos gêneros acadêmicos e (*iii*) procurar tornar visíveis certas relações de poder (cf. LEA; STREET, 2014 [2006]). No caso deste artigo, o ponto de vista dos sujeitos é a base para, a partir deles, serem identificadas relações de poder que possam ser entendidas na *esfera ideológica* acadêmica, precisamente, no curso de Letras da universidade pública em foco.

Ao se compreender as práticas de escrita na universidade dessa forma, é possível refletir e debater outras dimensões que revelam relações de poder na *esfera ideológica* acadêmica, que acabam por refletir na própria estruturação material e desenvolvimento de conteúdos dos gêneros. Dentre as várias dimensões a serem discutidas, neste artigo, optarei por debater, além da dimensão formal e do conteúdo, sobre articulações entre as relações de poder e as possibilidades estilísticas nos gêneros acadêmicos. Admitir as relações de poder como elementos que influenciam nas práticas de escrita na universidade é um dos aspectos que diferencia o *modelo de letramentos acadêmicos* do *modelo de socialização acadêmica*:

> [O modelo de letramentos acadêmicos] Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (LEA; STREET, 2014 [2006]).

Na atividade abordada no estudo, as relações de poder puderam ser identificadas tanto entre pessoas – os sujeitos da pesquisa e seus docentes – quanto entre os universitários e a *esfera ideológica* acadêmica nas construções de seus textos. É neste segundo âmbito que tecerei considerações doravante. Nas tessituras de suas escritas, os estudantes mencionaram reiteradamente a questão das citações. Tomando-as como um aspecto relacionado ao estilo, trago alguns comentários dos graduandos para realizar algumas considerações:

Excerto 24

Noto que havia uma dificuldade com o modo como citar a autora, ficava na dúvida de onde colocar "AUTOR (ANO)" ou só "AUTOR". Dessa maneira, percebo que buscava sempre parafrasear o que foi dito para não precisar citar, tanto é que, nessa resenha, não houve nenhuma citação, o que hoje é uma constante em quase todos os meus trabalhos. Além disso, por se tratar da primeira resenha, ainda está presente o pensamento de que citar não é algo indicado. /Creio que as citações estão mais fortemente presentes em minhas produções porque a partir do momento em que passamos a compreender mais o funcionamento do texto acadêmico, vemos que aquilo que você diz só tem validade se alguém, já conceituado, tiver dito a mesma coisa. A opinião do mero estudante de graduação não é um argumento consistente, é preciso buscar apoio em autores que tenham peso e sejam reconhecidos na comunidade acadêmica. (U-1)

Excerto 25

Ainda percebi que eu ficava presa às palavras do autor, usava muitas citações e também muitas de suas frases e termos entre aspas [...]. Eu ainda não fazia bom uso das paráfrases e de termos a partir do que eu havia entendido do texto. (U-4)

Excerto 26

Apesar do trabalho ter recebido uma nota alta, a correção continha observações sobre a falta da minha voz no texto. Acredito que, se algumas ideias tivessem sido melhor articuladas, parte dessa minha voz já ficaria mais clara, e a outra parte seria explicitada se meu ponto de vista acerca do X analisado também tivesse sido melhor explicitado, tanto durante as descrições quanto no final. (U-6)

Excerto 27

É curioso observar também a carência quanto citações de outros autores no corpus do texto, sinal de um texto mais maduro e preocupado com a adequação à um discurso acadêmico (U-7)

Os universitários revelaram dúvidas que tiveram inicialmente em relação às citações em suas produções textuais e todos admitiram terem incorporado aquelas em suas trajetórias escritas por serem parte de um suposto estilo acadêmico, no qual se espera que exista um diálogo explícito e/ou fundamentação em outros textos/autores, o que U-1 chama de "funcionamento do texto acadêmico" e U-7 de "discurso acadêmico".

As formas de estabelecer esse diálogo, entretanto, variam entre citações diretas e indiretas ou paráfrases. Contudo, a presença marcada das vozes de outros, por meio de citações diretas, parece ser o estilo que os universitários julgaram como mais adequado: "aquilo que você diz *só* tem validade se alguém, *já conceituado*, tiver dito a mesma coisa"/ "É preciso buscar apoio em autores que tenham *peso*", as citações são "sinal de um texto *mais maduro* e *preocupado*". Não se trata, entretanto, da apreensão de como citar – com aspas ou sem aspas – ou de como colocar as referências de outros autores em um texto, como primeiramente pensava U-1, ou seja, a solução não estaria somente em normas técnicas e conhecimento de aspectos linguísticos preconizado *pelo modelo das habilidades* (LEA; STREET, 2014 [2006]). Há uma dimensão relacionada às relações de poder, relativa a *quem* citar, já que um "mero" universitário não teria o poder suficiente para legitimar o que diz em seu texto e precisa recorrer a autores "reconhecidos".

Por outro lado, trazer palavras de outrem, mesmo que de autores validados pela comunidade acadêmica tampouco seria o ponto-chave para uma apropriação do estilo acadêmico, devido ao fato de contemplar insuficientemente a mobilização dessas citações no texto. Ensinar os estudantes a dosar o uso de citações poderia ser uma medida pautada no *modelo da socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2014 [2006]), já que o oposto de não citar também seria mal avaliado pela academia: "*ainda* [...] ficava *presa* as palavras do autor" cujo advérbio e o adjetivo indicam que era uma prática a ser sobrepujada por U-4.

A questão do gerenciamento de vozes também apareceu no Excerto 26, no qual o comentário de U-6 sinaliza que não bastaria inserir e selecionar vozes de outros, mas seria preciso expressar sua "própria voz". Do ponto de vista do ensino da escrita, o domínio no traquejo dessas vozes poderia ser visto como um traço da alteridade que as relações de poder na esfera acadêmica definiriam. Tal determinação da esfera para a composição dos gêneros pode ser pensada porque:

> o enunciado científico [ou enunciado acadêmico] também é organizado pela avaliação social em todos os estágios da constituição do trabalho científico. Porém, a avaliação social organiza o enunciado científico não em prol dele próprio, ela organiza o próprio conhecimento do objeto no qual *a palavra é um aspecto necessário, mas não autônomo. Aqui a avaliação não termina na palavra.*" (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 190, *grifos meus*).

Destarte, os gêneros acadêmicos, que são enunciados científicos, organizam-se por essa avaliação social apreendida pela vivência dos sujeitos na esfera e não somente pela apropriação de regras linguísticas e normas técnicas, já que, como argumenta o autor, embora "a palavra" seja uma dimensão imprescindível ao enunciado científico, ela não é a única que o forma, nem mesmo o completa, estando, na realidade, vinculada a uma avaliação social. No caso da esfera acadêmica, esta é formada por convenções, práticas, comunidades científicas e outros elementos, todos definidos por relações de poder entre pessoas, instituições e papeis definidos, uma vez que "a esfera implica diretamente no (en)formar de letramentos" (MIRANDA, 2016, p. 62) e, por conseguinte, de letramentos acadêmicos. Este aspecto é, portanto, basal para entendimento das práticas letradas sob o prisma do campo dos Letramentos Acadêmicos (cf. PASQUOTTE-VIERA, 2014; MIRANDA, 2016).

INCORPORAÇÃO DE PRÁTICAS DA ESFERA ACADÊMICA

As dimensões exploradas na seção anterior, em a), b) e c), estão todas relacionadas nas práticas de letramentos e constituem os gêneros a serem escritos pelos sujeitos na universidade. O âmbito em que tais dimensões se fundem e se expressam verbalmente é na *esfera ideológica* da universidade. Nesse sentido, a compreensão do funcionamento da esfera é imprescindível para a produção de gêneros acadêmicos. Para Barbosa (2001, p. 33) "Uma esfera também supõe regras que encerram restrições, cujo nível varia em função do grau de hierarquia posta entre os agentes sociais que dela participam, das finalidades visadas pelos agentes e dos interesses em jogo." Com efeito, escrever na esfera acadêmica é orientado por essas restrições que variam de acordo com o papel dos sujeitos e no caso dos universitários envolve serem avaliados em disciplinas e corresponder às expectativas de seus posicionamentos como escreventes.

Ainda conforme a estudiosa, nessas esferas "circulam certos gêneros que refletem e refratam restrições impostas pela correlação de posições sociais, pelo jogo de interesses e pelas finalidades próprias dessas esferas e, ao mesmo tempo, cristalizam as formas de discurso através das quais se dá, se materializa seu funcionamento" (BARBOSA, 2001, p. 33). Os comentários dos universitários que contribuíram com este estudo, ao refletirem sobre os gêneros que produziram na universidade e suas trajetórias de escrita, corroboraram essa "reflexão" e "refração" das imposições da esfera, quando demonstraram que eles tiveram de incorporar formas estruturais de gêneros, conteúdos a serem elaborados e o estilo acadêmico e indicaram que muitos dos gêneros que produziram, aparentemente, tenderiam a "cristalizar formas de discurso", uma vez que os gêneros só se apresentam fixos quando se toma uma de suas dimensões, principalmente, a linguística. Esta é uma concepção corrente, como os próprios universitários demonstram em comentários:

Excerto 28

Com o tempo, me acostumei ao modo de escrever acadêmico. Há ainda marcas da minha escrita antiga, ainda sinto que meu vocabulário e plano de fundo teórico devem melhorar, mas sinto claramente que houve mudanças e avanços consideráveis. (U-2)

Excerto 29

Como mencionei anteriormente, o que colaborou muito para o amadurecimento de minha escrita na faculdade foi a reescrita [...]. Nos próximos trabalhos acadêmicos já fui ganhando mais confiança em meu modo de escrever, e em outras resenhas para a faculdade já sabia com tranquilidade como proceder. Vejo também como minha escrita evoluiu pela comparação que fiz com outra resenha do 4º semestre; (U-5)

Nos dois casos, os universitários fazem referências a uma espécie de apropriação do discurso acadêmico, com o qual precisaram se habituar devido ao fato de este ser diferente de outros discursos com os quais estavam familiarizados, como nas escritas do cotidiano e da Escola Básica. U-2 opta pelo verbo "acostumar" ("me acostumei ao modo de escrever acadêmico") e U-5 revela sua assimilação desta escrita no decorrer do tempo ("já sabia *com tranquilidade* como proceder"). Fiad (2016b), ao analisar diários produzidos por universitários do mesmo curso de Letras deste trabalho, afirmou que "os estudantes vão se 'acomodando' às práticas de letramento acadêmico" (FIAD, 2016b, p. 220). Este estudo e de outros pesquisadores (cf. FIAD, 2016a), entretanto, também mostram que essa "acomodação" não se dá de forma certa e que o discurso acadêmico não é uniforme (FUZA, 2015), pois as práticas se modificam.

É fato que as mutações são incorporadas lentamente às práticas de escrita da universidade, um exemplo é a inclusão de tecnologias digitais em gêneros acadêmicos (cf. MIRANDA, 2016). Ainda assim, ao se admitir que as esferas implicam nos gêneros a serem produzidos, assumiremos que eles não são estáveis em nenhuma situação, pois comportam múltiplas práticas de atividades humanas (GRILLO, 2006) e "Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros." (GRILLO, 2006, p. 147). Dentro dessa perspectiva, o enunciado passa a ser percebido como um modo de *apresentação discursiva* por meio do gênero na esfera e não mais como uma (supostamente) única forma de dizer a ser atingida e adquirida definitivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido a partir da atividade analisada permitiu examinar, pela perspectiva dos universitários envolvidos, dimensões da escrita acadêmica que por vezes não são privilegiadas, tampouco debatidas em práticas de ensino-aprendizagem. Foi possível demonstrar, com base nos dados discutidos, como essas dimensões estão interligadas, implicando umas nas outras e o privilégio de uma delas descompassa um trabalho com gêneros dentro de uma perspectiva discursiva (cf. CORRÊA, 2011).

As avaliações apreciativas feitas pelos sujeitos da pesquisa abarcaram tipos de textos e gêneros diferentes, porém, os conflitos e questões levantados por eles foram semelhantes, o que sinaliza que não se trata de uma questão linguística a ser sanada pela universidade. Minha hipótese é a de que essas coincidências aconteceram por conta da *esfera ideológica* acadêmica, a qual modela atitudes de seus sujeitos refratadas em suas escritas, ou melhor, em seus modos de *apresentação discursiva* por meio dos textos que produzem. Um olhar que abranja, portanto, a esfera acadêmica e identifique relações de poder ali funcionando é necessário para se compreender e se projetar práticas de escritas acadêmicas, levando em conta o posicionamento dos sujeitos (cf. PASQUOTTE-VIEIRA, 2014) e as funções dos escreventes. Assim, a adoção de práticas pautadas por um *modelo de letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2014 [2006]) poderá ser favorável. Além disso, um enfoque discursivo orientado pelos pressupostos de Bakhtin e do Círculo, como as teorizações de Medviédev (2012 [1928], poderão fomentar o modelo.

Ademais, gostaria de incentivar a proposição de atividades de reflexão sobre a escrita por seus sujeitos, na universidade, como o trabalho de revisitação a textos antigos e, por conseguinte, ponderações sobre suas trajetórias, aqui realizado. Como sugerido por um dos sujeitos, "a proposta do reencontro com coisas antigas é muito bom, propõe um momento de reflexão sobre as inúmeras práticas de escrita que um sujeito pode assumir" (U-7), o que justifica esse tipo de movimento na universidade.

Por outro lado, não é suficiente retornar a práticas realizadas sem articulação com atitudes a serem tomadas no contexto da universidade. Destarte, necessitamos da proposição de práticas de escrita que considerem várias dimensões que se cruzam no ato de escrever. Espero que este artigo possa servir como inspiração e subsídio para a articulação de algumas dessas propostas.

Finalmente, outras dimensões da linguagem (cf. CORRÊA, 2010) escrita e questões relativas à escrita acadêmica poderiam ter sido contempladas e devem o ser por outros trabalhos a fim de que este campo possa ser cada vez mais fundamentado. Encerro, retomando Mediédev (2012 [1928], p. 194), ao dizer que "um trabalho científico nunca finaliza: onde acaba um, continua outro", oferecendo, assim, este artigo para outras continuações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (1952-1953). Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

____. VOLOCHÍNOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001. 247f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). LAEL: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BRAIT, B. "Apresentação – Importância e necessidade da obra **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**". In: MEDVIÉDEV, P. V. (1928). **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Vieira de Camargo Grillo. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, pp. 333-356, 2ª parte 2011.

____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-224, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132006000200004&lng=en&nm=iso>. Acesso em: 06 set. 2016.

FIAD, R, S. (Org.). **Letramentos Acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016a.

FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: ____. (Org.). **Letramentos Acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016b, pp. 201-222.

____. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>. Acesso em jan. 2016.

____. Bakhtin e estudos sobre escrita, sua aquisição e seu ensino. In: **EM(n)torno de Bakhtin**: questões e análises. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a.

____. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, pp. 463-480, 2013b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

____. A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, pp. 357-369, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>. Acesso em: 03 jun. 2016.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2015.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, n. 4, pp. 1-13, 2014. Disponível em: <http://researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/21438>. Acesso em: 30 mai. 2014.

GRILLO, S. V. de C. Esfera e Campo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. Matraga, v. 22, n. 36, pp. 11-30, 2015. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17045. Acesso em: 25 mai. 2016.

LEA, M.; STREET, B. (2006) O modelo de "Letramentos Acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução de Adriana Fischer e Fabiana Cristina Komesu. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, pp. 477-493, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 10 set. 2016.

____. Student writing in higer education: na academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, pp. 157-172, 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em 30 mai. 2014.

LILLI, T.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context**: the politics and practices of publishing in English. 1 ed. London/New York: Routledge, 2010. 203p.

MACIEL, L. V. C. **Relações dialógicas em narrativas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

MARINHO, M. As palavras difíceis chegaram: a entrada de grupos tradicionais no universo da escrita acadêmica. VI SIGET, 2011, Natal. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Marildes%20Marinho%20(FAE-UFMG).pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

____. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2016.

MEDVIÉDEV, P. V. (1928). **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Vieira de Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012. 269 p.

MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade**: ressignificações e refrações com tecnologias digitais Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2016.

OLIVEIRA, N. A. F. de. O conceito de **campo** em Bakhtin e Bourdieu para a abordagem dos gêneros jornalísticos na escola. **Revista Educação e Linguagens**, v.1, n.1, pp. 157-173, ago./dez, 2012. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/617/351>. Acesso em: 01 set. 2016.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos Acadêmicos:** (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos. 2014. 262f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F, MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 136p. Disponível em: <http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Diversidade_Livro.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2013.

ENTRE AS DIMENSÕES "ESCONDIDAS" DO LETRAMENTO ACADÊMICO E OS PRESUMIDOS SOCIAIS DO GÊNERO *ARTIGO DE PESQUISA* NAS DIRETRIZES PARA AUTORES DE PERIÓDICOS EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

BETWEEN "HIDDEN" FEATURES OF ACADEMIC LITERACY AND SOCIAL ASSUMPTIONS OF THE GENRE RESEARCH ARTICLE *WITHIN AUTHORS´GUIDELINES OF COMPUTER SCIENCE JOURNALS*

Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira[1]

RESUMO: O presente trabalho analisou textos de diretrizes para autores de seis periódicos em Ciência da Computação, com o objetivo de verificar a existência de dimensões "escondidas" do letramento, as quais podem ocultar informações relevantes para uma melhor elaboração dos textos de acordo com o esperado pelas revistas. A partir de uma análise etnográfica discursiva, a qual possibilitou a compreensão dos conceitos de língua, texto e gênero que fundamentam as práticas de letramento das revistas, alguns ocultamentos foram identificados e relacionados a presumidos sociais do gênero *artigo de pesquisa*. A análise revelou, dentre outras coisas, que os periódicos concentram as orientações, em grande parte, nos aspectos formais e estruturais do texto, deixando "escondidas" dimensões do letramento relacionadas a conteúdo, retórica e ideologia, por exemplo. Embasados por uma concepção de língua, texto e gênero que se aproxima à abordagem de ensino de escrita identificada por Lea e Street (1998) como *Socialização Acadêmica*, esses periódicos partem do presumido de que as especificidades do discurso acadêmico são únicas e transferíveis de gênero para gênero, independentemente dos eventos de letramento em questão. Assim, contam com um conhecimento do letramento acadêmico que pesquisadores menos experientes podem ainda não reconhecer, dificultando a iniciação desses novatos nas discussões acadêmicas.

Palavras-Chave: Letramento acadêmico; dimensões "escondidas" do letramento acadêmico; presumidos sociais dos gêneros do discurso; artigo de pesquisa; diretrizes para autores

[1] Licenciada em Letras (habilitação Português e Francês) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) "Júlio de Mesquita Filho". Possui mestrado em Linguística Aplicada, na área de concentração em Ensino e Aprendizagem de Línguas, pela mesma instituição, desenvolvido com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente é aluna de doutorado do programa de Estudos Linguísticos da UNESP, e desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – Processo N° 2015/11088-1). *Email*: brugabiguto@yahoo.com.br ou brunagabliela@gmail.com

ABSTRACT: This paper presents the analysis of texts of Authors´ Guidelines of six Computer Science journals. The research aimed at verifying the existence of "hidden" features of academic literacy in the texts, which may hide relevant information to the production of papers according to what is expected by the journals. Through a discursive ethnographic analysis, which enabled us to understand the concepts of language, text and genre that grounds the literacy practices of the journals, some "hidden" features were identified and related to social assumptions of the genre *research article*. The analysis showed, among other things, that the journals center the guidelines, mostly, in formal and structural aspects of the text, failing to approach some literacy features, such as content, rhetoric and ideology. Based on a concept of language, text and genre, which is very similar to the Academic Socialization approach to teaching writing, identified by Lea and Street (1998), the journals depart from the social assumption that academic discourse specificities are the same for all academic genres. Thus, they count on some type of knowledge from the authors, which inexperienced researchers may not have yet, making it more difficult for these novices to engage in academic discussion in their field.

Keywords: Academic literacy; "hidden" features of academic literacy; social assumptions of discourse genres; research article; authors´ guidelines

INTRODUÇÃO

Quando o assunto é escrita na universidade, certamente a primeira coisa que se pensa é em artigo de pesquisa. Embora o ambiente acadêmico seja constituído de diversos outros gêneros, orais e escritos, que se relacionam nas esferas institucional, pedagógica e científica, a grande necessidade de se publicar trabalhos acadêmicos força a todos os atuantes na academia a se preocuparem com a publicação do maior número possível de artigos. Conforme Clapham (2005), a publicação de artigos se consiste em uma prática fundamental para a atividade de pesquisa, uma vez que eles são "o fertilizante que estimula a ideia em outros pesquisadores (390)."[2] De fato, esta prática facilita a comunicação entre pesquisadores de todo o mundo, funcionando como uma engrenagem para o fazer científico. No entanto, mais do que uma forma de colaboração científica, a publicação acadêmica tem servido como um meio de mensurar a qualidade do trabalho dos pesquisadores, de maneira que um maior número de publicações representa uma maior produtividade.

A máxima *Publish or Perish* reflete adequadamente esta filosofia. A quantidade de publicação não é preocupação apenas dos pesquisadores. Universidades, agências de fomento e periódicos também são avaliados pela quantidade de publicações e de citações, colocando, dessa forma, ainda mais pressão para a publicação de artigos por parte dos pesquisadores. Esta grande necessidade de publicação não reflete, no entanto, o tamanho do interesse e investimento dispensado na preparação dos pesquisadores para a comunicação acadêmica, principalmente no Brasil. Poucos cursos de um número ainda menor de universidades brasileiras oferecem cursos de redação

[2] Tradução livre. No original: "*They [publications] are the fertilizer [...] that stimulates ideas in other scientists*" (CLAPHAM, 2005, p. 390).

acadêmica (ARANHA, 2009), e, quando oferecem, é possível que se dediquem ao ensino de formatação de textos, apenas, como verificado na disciplina *Metodologia Científica - Redação e Documentação Técnica* do curso de Bacharelado em Ciência da Computação de uma universidade pública paulista (VIEIRA, 2016).

Isto ocorre porque a herança de uma tradição estruturalista de ensino da escrita, definida como *modelo autônomo de letramento* por Street (1984), ainda fundamenta as práticas educacionais em nosso país, especialmente no Ensino Superior e em áreas outras que não da linguagem. É comum em áreas tecnológicas, como a da disciplina mencionada acima, que pesquisadores da própria área assumam as aulas de redação, pois há uma crença de que graduandos e pós-graduandos, após tantos anos de ensino de português nos ensinos fundamental e médio, devam saber escrever e que, portanto, é necessária apenas uma instrução a respeito da formatação dos textos que devem produzir no ambiente acadêmico. Este modelo autônomo de letramento, como bem explica Street, toma a escrita como uma habilidade cognitiva que, uma vez dominada, é facilmente reproduzida e adequadamente transferível de um contexto de uso ao outro.

A linguagem, enquanto prática social (BAKHTIN, 1981/1997), é fundamentalmente marcada pela presença do outro, portanto, como relembra Magalhães (2012a), a escrita também é uma prática social, situada em um contexto sócio-histórico e, assim, pode diferir "segundo a relação que se estabelece entre a dimensão discursiva e outras dimensões das práticas" (p. 28). Essas diferenças nos usos da linguagem, ainda pouco abordadas em nível universitário e, por conseguinte, pouco percebidas pelos alunos, são as principais responsáveis pela grande dificuldade que os pesquisadores iniciantes encontram em publicar artigos. Mais do que conhecimento de gramática e formatação de textos, é preciso, portanto, incluir nas aulas de redação acadêmica discussões sobre o que é a academia, sua cultura, sua prática e seu discurso (MOTTA-ROTH, 1999), de forma a evidenciar as especificidades do contexto que geram as especificidades nos usos da linguagem.

Lea e Street (1998), ao investigarem as diversas abordagens com que se dava o ensino de redação no ensino superior, verificaram a existência de dois tipos: Habilidades de Estudo e Socialização Acadêmica. O primeiro refere-se à abordagem descrita acima, e o segundo, andando em direção a uma abordagem para fins específicos (SWALES, 1990), reconhece o ambiente acadêmico como um local de práticas singulares, diferentes das da escola regular, e que, assim, possui um discurso próprio. O problema é que, segundo esta abordagem, há a existência de um "discurso acadêmico" o qual, uma vez compreendido, seria facilmente reproduzido em toda atividade de escrita acadêmica, inclusive entre disciplinas. Assim, considerando o papel social da escrita, os pesquisadores propõem uma abordagem chamada *Letramentos Acadêmicos*.

Segundo esta abordagem, a gramática e a cultura acadêmica no geral são tão importantes quanto a cultura da disciplina em específico. Questões institucionais, departamentais, políticas, econômicas e sociais refletem diretamente as práticas acadêmicas em cada disciplina e, consequentemente, as práticas orais e escritas. Aulas de redação acadêmica, portanto, devem sair do nível da frase e da formatação do texto e discorrer sobre as práticas de letramento, o que, como pontua Magalhães (2012b), demanda análise de poder. Segundo a autora, "a ideia de letramento implica

o estudo da escrita e seu contexto, não só seu contexto imediato, mas também e principalmente o contexto amplo, de cultura e sociedade, ideologia e poder" (161).

Os gêneros do discurso aparecem como uma maneira palpável de realizar este trabalho em sala de aula, pois, por meio do estudo dos gêneros, é possível aliar análise linguística-textual à contextual. Segundo Street (2010), o estudo de gêneros permite não só verificar padrões de discurso em áreas específicas, mas também e permite realizar pesquisas de diversos níveis, levando em consideração a variedade de textos e práticas que envolvem a escrita de universitários, de forma a compreender e dar o melhor suporte possível para este processo. Algumas das pesquisas apontadas pelo pesquisador são: análise do *feedback* de professores à escrita dos alunos e as suas implicações para o processo de construção de sentido e para questões de identidade; análise da natureza dos enunciados em trabalhos de alunos de mestrado e as implicações sobre como esses enunciados são elaborados para que os alunos os compreendam; análise da natureza textual de debates online de alunos e como os alunos integram esses debates em seus trabalhos etc. (p. 6).

Em seu trabalho com gêneros, Street (2010) propôs uma atividade para ser desenvolvida em sala de aula, a qual propõe a abordagem de aspectos envolvidos na produção e circulação do gênero, geralmente negligenciados durante o ensino de escrita. Ao lecionar uma disciplina de letramentos na Faculdade de Educação da Universidade da Pensilvânia, o pesquisador trabalhou com uma lista, elaborada inicialmente por ele e, posteriormente, em colaboração com os alunos, constituída de conceitos relacionados a critérios de avaliação de artigos de pesquisa. O objetivo era tentar abordar questões envolvidas no processo de avaliação dos artigos as quais costumam ser desconsideradas em aulas de escrita. Essas questões, chamadas pelo autor de "dimensões 'escondidas' do letramento", devem também ser de conhecimento dos alunos, para que eles produzam seus textos atentando-se a elas, e, assim, amentem suas chances de terem seus trabalhos publicados.

O texto do autor chama a atenção para questões relevantes que pouco têm sido abordadas por professores em aulas de letramento. Dentre elas está "voz", ou seja, a inserção da voz do autor e o grau de envolvimento com que escreve. Esta desconsideração, conforme Corrêa (2011), nem sempre é proposital, ou seja, não se trata de escolhas conscientes dos professores. Segundo o pesquisador, "a temática em que o gênero se inclui, o quadro institucional em que é produzido e as perspectivas que, de fora do texto, o orientam são fatores que podem, em parte, estar presumidos no gênero" (p. 344). Em outras palavras, é possível que professores tomem como já sabidas, ou como "presumido social", determinadas características do gênero. Por exemplo, o autor contesta a ideia de que a temática proposta para um texto, mesmo que por alunos de pós-graduação em determinada área do conhecimento, seja algo percebido por todos da mesma maneira. Para ele, "um tema pode ser anunciado e suposto como tratado, mas, a depender das implicações da temática maior em que se inclui, essa presunção pode não se cumprir explicitamente" (idem, ibidem).

Neste sentido, além das aulas de letramento no ensino superior, entra em foco periódicos científicos e as orientações que eles disponibilizam para os autores para a elaboração de artigos a serem submetidos. De maneira geral, todas as revistas submetem os artigos a uma avaliação entre pares, o que, para Clapham (2005), é outra vantagem relacionada à temática *Publish or Perish*. Segundo o autor, a análise

de pares é muito útil e contribui não só para a escrita acadêmica, mas também para as práticas de pesquisa de um pesquisador. O fato é que, apesar dos benefícios apontados pelo autor, a análise entre pares consiste em um grande obstáculo para a publicação e, neste caso, tanto para pesquisadores iniciantes quanto para os mais experientes. Isso porque, em sua maioria, os pareceristas são também pesquisadores, convidados pela revista para avaliarem os manuscritos dos colegas, o que significa uma multiplicidade de conceitos e práticas de letramento que tornaria difícil estabelecer um padrão de critérios de avaliação. Neste ínterim que se revela a importância das informações contidas nas *Diretrizes para Autores*. Presentes em todos os *websites* de todos os periódicos *online*, as diretrizes são responsáveis por informar os autores sobre as especificidades da revista e, assim, o que é esperado do texto a ser submetido.

Visando a contribuir para as pesquisas em letramento, especificamente para a melhor preparação de pesquisadores para a publicação de artigos, a presente pesquisa analisou as diretrizes para autores de seis periódicos da área de Ciência da Computação. As revistas escolhidas constavam com avaliação A1 da CAPES, que avalia a qualidade da publicação; e Q1 do SJR,[3] que avalia seu fator de impacto. Ademais, todos aceitam publicação de universitários. O objetivo da análise foi verificar possíveis dimensões "escondidas" do letramento que podem vir a dificultar a escrita de artigos de acordo com o esperado pelas revistas. O foco da análise foi as informações a respeito dos direitos dos autores e políticas de autoria, bem como as orientações para a elaboração de manuscritos e os processos de submissão. A partir de uma análise etnográfica discursiva (CORRÊA, 2011), buscou-se i) identificar os conceitos de língua, texto e gênero que fundamentam as práticas de letramento das revistas e, portanto, as orientações oferecidas aos autores; e ii) investigar a existência de dimensões "escondidas" do letramento ao longo dessas orientações, e relacioná-las, com base nos conceitos previamente identificados, a presumidos sociais do gênero.

DIMENSÕES "ESCONDIDAS" DO LETRAMENTO E OS PRESUMIDOS SOCIAIS DOS GÊNEROS DO DISCURSO

A pesquisa apresentada no presente trabalho tem como principal aporte teórico o conceito de letramento, tal qual desenvolvido pelos Novos Estudos do Letramento (NEL). Fundamental para a compreensão deste conceito é a noção de linguagem como prática social e de dialogismo enquanto aspecto constitutivo da escrita. Komesu (2012) explica que essa noção de linguagem, desenvolvida por Bakhtin e seu ciclo de estudos em 1981, trata-se de uma concepção ideológica, uma vez que, recuperando Fiorin (2006 apud KOMESU, 2012), nosso discurso se relaciona diretamente com outros discursos, e não diretamente com as coisas. Conforme a autora, é essa relação entre os discursos que configura o dialogismo. Neste sentido, toda prática de escrita, e também de leitura, é igualmente dialógica, pois, como sinaliza a pesquisadora, "a produção de textos ou de enunciados nesse quadro é entendida como significante,

[3] Scientific Journal Rankings

numa significação que produz trabalho, no movimento entre sujeito, o outro e o contexto sociohistórico" (p. 80).

Esta perspectiva social do conceito de linguagem e texto escrito provocou inquietação em pesquisadores de diversas áreas, culminando em estudos e proposições de ensino diferentes do modelo tradicional desenvolvido até então. O conceito de letramento, que embasa este trabalho, é resultado dessas inquietações. Street (1984), interessado em investigar o modo como uma perspectiva social no tratamento da linguagem poderia acarretar mudanças nas formas de se ensinar letramento na sala de aula, deu início aos estudos dessa nova corrente teórica – os NEL.

A seguir, alguns dos conceitos principais desenvolvidos pelos NEL serão abordados, com o objetivo de traçar o entendimento sobre o que se trata o conceito de *dimensões "escondidas" do letramento* – objeto de investigação deste trabalho.

Modelo Autônomo de Letramento X Modelo Ideológico de letramento

O conceito de letramento, apoiado em uma concepção de linguagem como prática social e de interações escritas como uma atividade dialógica, abarca todo e qualquer uso que indivíduos de determinada comunidade façam da linguagem escrita, seja com objetivos de escrita ou de leitura. Neste sentido, Oliveira (2009) ressalta que o letramento consiste em um fenômeno social, pois cada comunidade possui diferentes padrões de letramento, os quais são influenciados por condições locais, tais como aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais. Mas que também possui uma dimensão individual, uma vez que é utilizado por indivíduos que pertencem a determinadas comunidades, os quais possuem específicas histórias e experiências de vida.

Enquanto um fenômeno social, é possível afirmar que não há apenas um tipo de letramento, ou seja, um tipo correto de escrita e leitura, aplicável a toda situação de interação humana. É preciso que se fale, portanto, de *letramentos*, no plural, como bem propõem os NEL. Ademais, a dimensão individual dos letramentos evidencia a não imparcialidade no uso da linguagem escrita, isto é, ao escrever, toda a carga histórico-cultural do indivíduo, a qual constitui sua identidade, fundamenta escolhas, muitas vezes inconscientes, que determinam sua posição enunciativa, constituindo-o, assim, como o sujeito do discurso. Nesta toada, longe de serem práticas neutras, os letramentos são práticas sociais ideológicas, pois "servem a propósitos sociais na construção e troca de significados, formatam e são formatados pela cultura, sofrem interferência de posições ideológicas, podendo estas serem explícitas e implícitas, são dinâmicos à medida que são determinados por injunções de natureza econômica" (OLIVEIRA, 2010, p.329), bem como tecnológica, política e histórica.

Este conceito de letramento contraria a ideia de linguagem escrita enquanto sistema de códigos, apenas, e de aprendizagem de escrita como desenvolvimento de habilidades cognitivas, com base na qual o modelo tradicional de ensino, definido por Street (1984) como *modelo autônomo de letramento*, se desenvolveu. Segundo Street (2005), este modelo desconsidera questões culturais e ideológicas envolvidas nos usos da linguagem escrita, assim como questões que envolvem as escolhas por detrás deste modelo de ensino, tomando-o como neutro e universal. Conforme o autor, abordagens

de ensino que fazem uso deste modelo tentam, na verdade, impor conceitos ocidentais de letramento a outras culturas, isto porque, justificando o nome dado pelo pesquisador, o modelo autônomo de letramento deposita grande expectativa no domínio do código linguístico, com base na crença de que a alfabetização, por si só, autonomamente, levaria a um desenvolvimento cognitivo do aprendiz, o que, por sua vez, implicaria sujeitos mais inteligentes e, por conseguinte, um desenvolvimento socioeconômico da sociedade.

A contestação deste modelo de ensino de leitura e escrita no final do século XX partiu-se, justamente, da constatação de que este não surgia o efeito esperado, ou seja, mesmo passando anos na escola, submetidos a aulas e mais aulas de redação, os alunos chegavam à universidade e ao mercado de trabalho com "dificuldades" de leitura e produção de textos. Além do fato de que não havia ligações diretas entre alfabetização e prosperidade econômica. Assim, um novo modelo de ensino de escrita foi proposto pelos NEL. Sob o nome de modelo ideológico de letramento, Street (1984) advogou a favor da necessidade de mudar o antigo modelo de ensino de letramentos de modo a compreender melhor os textos nos seus contextos sociais e históricos.

A negação do modelo autônomo de letramento implica diferenças não só na forma como se ensina letramento, mas também na maneira como se avalia o desempenho dos alunos. Street (2012) explica que, ao negar à competência de escrita o caráter de habilidade cognitiva, refuta-se a ideia de que alunos que não conseguem produzir textos "corretamente" sofrem de limitações e dificuldades de aprendizagem. Além disso, o mito de que a alfabetização levaria ao progresso social também é negado. Segundo o autor, como não há um letramento único, autônomo, torna-se impossível se pensar em consequências dos letramentos que sejam as mesmas e intrínsecas a quem o domina. Há diversas práticas de letramentos, cujas consequências têm de ser especificadas em cada contexto.

Abordagens de ensino: Habilidade de Estudo, Socialização Acadêmica e Letramentos Acadêmicos

Esta nova perspectiva de compreender o letramento despertou o interesse de muitos pesquisadores da linguagem ao redor do mundo e do Brasil, culminando em novas pesquisas desenvolvidas a partir dos NEL. O foco dos trabalhos foi, inicialmente, nos ciclos iniciais do ano escolar, levando certo tempo para que as pesquisas de letramento alcançassem o ensino superior – contexto de interesse do presente trabalho. Mais recentemente, no entanto, as práticas de letramentos do ambiente acadêmico têm sido objeto de grande investigação, no Brasil e no exterior. Em contexto nacional, é relevante mencionar os trabalhos de Komesu (2012), Magalhães (2012a, 2012b), Tenuta e Oliveira (2012), Corrêa (2011), Oliveira (2009), Oliveira (2010) entre outros.

A esse respeito, Lea e Street (1998) conduziram uma pesquisa a fim de entenderem as abordagens de ensino de letramento desenvolvidas em duas universidades do sul da Inglaterra. Frente a mudanças que vinham ocorrendo no ensino de redação acadêmica no Reino Unido, os autores realizaram um estudo comparativo, investigando as práticas de ensino de uma universidade antiga e de uma nova. Como resultado, os autores verificaram dois tipos de abordagens de ensino: a primeira, que chamaram de

Habilidades de Estudo, cujos princípios e práticas a aproximam do modelo autônomo de letramento; e a segunda, que nomearam de *Socialização Acadêmica*.

Esta última, segundo a descrição dos autores, move-se em direção às práticas defendidas pelos NEL. Fundamentada, também, na escrita/leitura como prática social, compreende que as práticas de letramentos do ensino superior diferem-se daquelas dos anos escolares anteriores, e, por isso, devem ter suas especificidades trabalhadas com os alunos em sala de aula, não apenas no que se refere ao léxico específico, mas também no que se refere aos gêneros e sua estrutura textual e retórica. Entretanto, apesar dos avanços que essa abordagem representa em relação à abordagem de Habilidades de Estudos, os autores chamam a atenção para o fato de que o ensino com base nesta abordagem entende o ambiente acadêmico como uma única comunidade, cujas práticas de letramentos são semelhantes, independentemente da área. Neste sentido, esta abordagem ainda ignora aspectos cruciais dos letramentos que variam dentre as diferentes áreas de estudo.

Com base nos pressupostos dos NEL, os pesquisadores propuseram uma nova abordagem para o ensino da redação acadêmica. A abordagem de Letramentos Acadêmicos (ACLits) estaria preocupada não só com gramática, sintaxe e pontuação, ou apenas com vocabulário específico da área, registro acadêmico e formatação de textos. Considerando a grande importância de todos esses fatores, ACLits advoga a favor da necessidade de também abordar nas aulas questões relacionadas à construção de sentido, identidade, poder e autoridade dentro de contextos acadêmicos específicos. Conforme Street (2007), esta abordagem acredita que não só as práticas e os eventos de letramento nos quais os alunos se engajam fora da sala de aula, como também a própria aula e as atividades ali propostas, são influenciadas por relações de poder, epistemologias de disciplinas específicas e identidades dos alunos e dos professores, por isso, o objetivo da abordagem é facilitar a reflexividade/consciência linguística para a produção de textos socialmente reconhecidos.

Por meio da ACLits, busca-se proporcionar um ensino de letramento que permita aos alunos moverem-se de gênero para gênero, mudando seu estilo de escrita a depender do contexto em que estão, conscientes e capazes de lidar com os significados sociais que cada contexto evoca. Com isso, letrar-se academicamente (ou em outras esferas sociais) significa ter desenvolvidas habilidades para reconhecer os diferentes eventos de letramento, os gêneros que eles demandam, as pessoas ali envolvidas e as diversas relações (sociais e políticas) que os circundam, além de reconhecer como construir textos (em termos de língua, seleção de informação e organização retórica) que respondam às expectativas do público a que se dirigem, ao mesmo tempo em que servem bem ao propósito de quem os escreve. De maneira geral, é possível afirmar, conforme Ivanic (1998), que letrar-se academicamente envolve a construção de uma identidade, envolve se tornar certo tipo de pessoa.

Gêneros do discurso, uma perspectiva social

Entender as práticas de letramentos segundo o modelo ideológico e ensiná-las segundo a ACLits demandam a adoção de ferramentas de ensino que não negligenciem o caráter dialógico e o potencial transformador do texto. Os gêneros podem servir bem a este propósito.

O espanto de Candlin já era justificável em 1993 quando questionou o porquê de o termo "gênero" chamar a atenção de pesquisadores de áreas tão variadas quanto a de críticos literários, retóricos, sociólogos, cientistas cognitivistas, especialistas em tradução automática, linguistas computacionais e analistas do discurso, além de ser do interesse de profissionais de diversas áreas como especialistas em Inglês para Fins Específicos, publicitários e especialistas em comunicação empresarial. Naquela época, há mais de 20 anos, o estudo dos gêneros já tinha grande interesse, e é possível dizer que este interesse vem crescendo, especialmente nas áreas de ciências da linguagem. É preciso lembrar, no entanto, que o termo não é usado em todas as áreas com a mesma conotação, com os mesmos interesses e com o mesmo embasamento teórico. É preciso, portanto, ao se trabalhar com os gêneros do discurso, localizar devidamente o conceito de gênero que se emprega e os objetivos educacionais/de pesquisa que se tem ao fazer uso de tal conceito.

Gêneros, como os NEL os compreendem, e na perspectiva que usamos neste trabalho, representam padrões discursivos, desenvolvidos socio-historicamente, por meio dos quais indivíduos engajados em determinadas práticas sociais criam sentido. Nas palavras de Hyland (2003, p. 21), são "modos abstratos e socialmente reconhecidos de usar a linguagem".[4] Como o autor explica, gêneros são construtos sociais porque é o contexto que delimita a criação, o uso e os padrões textuais dos gêneros. Necessidades de uso da língua em contextos específicos convencionalizam as formas com que os indivíduos se comunicam, e é a partir desse uso convencionalizado que, de acordo com o pesquisador, os indivíduos desenvolvem relacionamentos, estabelecem comunidades e fazem as coisas acontecerem.

Em contexto de ensino de letramentos, é impossível pensar na aprendizagem da leitura e da escrita sem a utilização de gêneros. Uma vez que toda interação humana se realiza por meio de gêneros, ensinar a comunicação escrita sem abordar os gêneros por meio dos quais ela ocorre é recorrer ao mesmo ensino estruturalista que o modelo autônomo de letramento pressupõe, preparando os alunos para o decodificar de letras em palavras e de palavras em parágrafos. O ensino com gêneros tem o potencial de empoderar os alunos para a manipulação da linguagem em contextos múltiplos, capacitando-os para a elaboração de textos socialmente reconhecidos e que sirvam adequadamente aos seus propósitos. Como afirmam Tenuta e Oliveira (2012), o conhecimento dos gêneros ao mesmo tempo em que é um artefato cultural modelador, é uma força libertadora, pois "insere o falante em uma comunidade linguística, legitimando sua participação nesta" (p. 317). No entanto, para realmente servirem a um propósito de empoderamento dos aprendizes, é preciso trabalhar com os gêneros de forma crítica, ou seja, não só promovendo o acesso dos estudantes aos discursos e aos gêneros de poder em contextos específicos, como também, segundo Hyland (2002), abordando maneiras de criticar essas práticas textuais e culturais.

Em contexto acadêmico e para os fins de publicação, o ensino de letramentos por meio de uma abordagem crítica no uso de gêneros pode contribuir significativamente para o sucesso dos alunos em terem seus trabalhos publicados. Entre a escrita,

[4] Tradução livre. No original: "*Genre refers to abstract, socially recognized ways of using language*" (HYLAND, 2003, p. 21).

por parte do pesquisador, e a leitura do público-alvo, há um detalhado processo de análise do texto, por parte da revista/jornal/editora, o qual envolve questões sociais, institucionais, econômicas, políticas, culturais, históricas, teóricas, metodológicas e, por vezes, pessoais, que não podem ficar de fora das aulas. Elas são constitutivas do gênero e precisam ser de conhecimento dos alunos. Não podem ficar "escondidas".

As dimensões "escondidas" do letramento e o presumido social dos gêneros do discurso

O domínio da produção de um gênero escrito tem sido difícil de alcançar apenas com aulas de letramento. Essa afirmação pode parecer desanimadora na medida em que desacredita, de certa maneira, a validade das aulas de redação em contexto acadêmico, por exemplo. Mas, o fato é que, por mais dialógica que a abordagem de ensino seja, há dimensões do gênero que têm permanecido "escondidas" nas aulas (STREET, 2010). Em 1999, Lillis pesquisou um fenômeno chamado "prática institucional do mistério." Segundo a autora, a crença de que as convenções que regulam a escrita acadêmica são transparentes para todos os atuantes da comunidade acadêmica, inclusive para os alunos, leva à omissão proposital de determinadas convenções de escrita que os professores julgam já serem de conhecimento dos alunos. No entanto, mais recentemente, Corrêa (2011) afirmou que nem sempre essas omissões são propositais e que determinados aspectos do letramento permanecem ocultos devido a um fenômeno que intitulou "presumidos sociais".

Partindo de Bakhtin/Voloshinov, Corrêa leva em consideração o caráter dialógico do discurso para compreender as razões desses ocultamentos nas aulas de redação. Segundo o autor, eles ocorreriam devido a presumidos sociais que acompanham o uso da linguagem na formulação de enunciados concretos e que atuam como presumidos sociais dos gêneros do discurso. Como explica Komesu (2012), para Voloshinov/Bakhtin (1926 apud KOMESU, 2012), o discurso verbal é claramente não autossuficiente, pois é diretamente vinculado à vida, sem a qual perde sua significação. Essa significação depende de um "conjuntamente sabido" e de um "unanimemente avaliado" e, portanto, o enunciado real "traz à cena instância sociocultural mais ampla" (KOMESU, 2012, p. 314), que é o presumido. Assim, é possível relacionar esses ocultamentos nas aulas de letramento aos presumidos sociais dos gêneros, como o fez Corrêa, pois a ilusória sensação dos professores a respeito de um conjuntamente sabido pode levá-los a não abordar em sala de aula certas dimensões dos gêneros que para os alunos podem não ser tão óbvias.

Em 2000, Street já havia abordado a questão das dimensões "escondidas" do letramento. Em um capítulo de livro em que desafia o gênero e se recusa a escrever conforme os padrões retórico-discursivos esperados, Street traz diversos comentários a respeito do tema "Letramentos Acadêmicos", respondendo a questionamentos e dúvidas (os quais ele não traz de forma devidamente marcada no texto) de leitores e alunos. Um dos comentários se refere às diversas vozes que temos de lidar ao produzir textos acadêmicos escritos. Segundo o autor, por mais que as aulas de letramentos oferecidas em contexto universitário devessem ajudar os alunos a desenvolverem esta habilidade, uma vez que é uma característica essencial do discurso acadêmico, esta tem sido uma dimensão dos letramentos que tem permanecido "escondida", sendo motivo de críticas dos alunos. Como consequência desse ocultamento, "a variedade

torna-se um problema mais do que uma fonte de recursos, especialmente quando diferentes vozes não são apenas um 'jogo' para os alunos mas um aspecto central de sua personalidade e identidade" (p. 198).[5]

Retomando o tema das vozes no discurso acadêmico, Street (2010), em uma disciplina de Letramentos na Faculdade de Educação da Universidade da Pensilvânia, ao abordar o gênero *artigo de pesquisa*, desenvolveu uma atividade de sala de aula, na qual apresentou e discutiu com os alunos uma tabela elaborada por ele com critérios de correção de artigos de pesquisa, raramente abordados em sala de aula. O objetivo era trazer ao conhecimento dos alunos algumas dimensões do gênero que, por ficarem "escondidas", são desconsideradas por eles em seu processo de produção textual, incorrendo, muitas vezes, na avaliação negativa do artigo. A discussão com os alunos culminou na reelaboração da tabela, com a adição de outros critérios também relevantes para a avaliação de manuscritos. Dentre eles estavam *voz* e *ponto de vista*.

Referente à primeira dimensão, o autor afirma que é preciso abordar com os alunos a forma como o escritor se posiciona no texto. Diferentemente do que se possa supor, e o que os alunos costumam ser levados a acreditar, a elaboração de um artigo não pressupõe a apresentação de dados de forma objetiva, como se eles tivessem sido coletados e analisados por si mesmos. Em vez disso, o escritor deve determinar quem ele é como um sujeito situado ao apresentar sua tese. E, referente à segunda dimensão, o autor explica que, mesmo em textos acadêmicos em que se alega neutralidade, o escrito posiciona-se por meio dos marcadores linguísticos que escolhe. É preciso, portanto, abordar essa questão com os alunos, para que selecionem os marcadores de forma consciente.

Fischer (2016), interessada em encontrar formas de evitar ou, ao menos, diminuir os casos de dimensões "escondidas" no ensino da redação acadêmica, realizou um estudo com alunos e professores de um curso de Engenharia de uma universidade portuguesa, no qual avaliou as potencialidades de uma abordagem de ensino baseada em "instrução aberta"[6] em alcançar tal objetivo. Após um curso de 19 semanas, em que ofereceu um *workshop* sobre apresentação, outro sobre a escrita do relatório de pesquisa dos discentes, e um terceiro em que realizou sessões com professores e grupos de alunos a fim de verificar preocupações dos professores e as perspectivas dos alunos sobre sua própria escrita, a pesquisadora chegou à conclusão de que dimensões escondidas são inevitavelmente constitutivas das práticas de letramentos acadêmicos.

Segundo a pesquisadora, especialistas da área e professores geralmente sabem o que esperam das produções dos alunos mas,

> a) não estão acostumados a articular discursivamente esse conhecimento; b) pode ser que não esteja muito claro para eles a natureza desse conhecimento [...]; e c) a natureza ideológica das práticas de letramentos – isto é, o fazer de qualquer prática de letramento inevitavelmente envolve questões fundamentais de

[5] Tradução livre. No original: *"In the absence of explicitness, variety becomes a problem rather than a resource, especially when different voices are not just a 'game' to the student but a central aspect of their identity and personhood"* (STREET, 2000, p. 198).

[6] Instrução aberta é uma tradução livre para "*overt instruction*". Segundo a autora, este tipo de instrução envolve a análise de necessidades dos alunos e criação de aulas específicas para atender a essas necessidades. Para maiores informações, ver Henderson & Exley (2012) e Gee (2002).

> epistemologia (o que conta como conhecimento aqui e agora) e poder (quem pode decidir o que conta como conhecimento) mesmo se essa natureza ideológica do letramento não for reconhecida.[7]

Corroboramos dessa afirmação e acreditamos que, por mais "transparente" que seja a abordagem de ensino de letramentos que o professor adote em sala, procurando abordar qualquer dimensão que se possa pensar de um determinado gênero para uma determinada área, como o artigo de pesquisa para Ciência da Computação, por exemplo, ainda assim, a produção de exemplares do gênero e a aceitação do manuscrito para publicação pode ser um processo obscuro e incerto. Isto porque, este processo envolve diversas pessoas e, portanto, diversas visões de mundo, de língua, de texto, de discurso acadêmico etc., impossíveis de se prever e de se abordar em sala de aula.

A partir disso, é preciso que jornais e revistas especialistas, para onde destinam a maioria dos artigos de pesquisa produzidos em contexto acadêmico, devem também prezar pela "transparência" e incluir nas diretrizes para autores o maior número possível de informações a respeito do que, para o periódico, se consiste um artigo de pesquisa. Estas informações ajudam não só os autores a produzirem um texto conforme as regras sociais daquele evento, como também os pareceristas convidados a avaliarem os manuscritos tendo em mente os mesmos critérios.

A seguir, descreveremos com detalhes o processo de análise, sob uma perspectiva etnográfica discursiva (CORRÊA, 2011), das diretrizes para autores dos periódicos em Ciência da Computação referente às dimensões que permanecem "escondidas" e que podem atrapalhar os autores a terem seus trabalhos aceitos para publicação.

A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA DISCURSIVA NA ANÁLISE DOS PERIÓDICOS

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma análise realizada em periódicos da área de Ciência da Computação a fim de evidenciar possíveis dimensões escondidas nas instruções dadas aos autores para a elaboração de artigos de pesquisa a serem submetidos. A perspectiva de análise baseia-se em Corrêa (2011) e, depositando um foco maior sobre os conceitos de língua, texto e gênero que embasam as práticas de letramento das revistas, verifica como possíveis presumidos sociais do gênero em questão, fundamentados por esses mesmos conceitos, podem causar o ocultamento de orientações relevantes aos autores nas diretrizes.

Nesta sessão serão apresentados os critérios de seleção dos periódicos, uma breve descrição de cada um deles e a perspectiva etnográfica discursiva de investigação.

Sobre o material de estudo

Ao todo, constam no corpus da pesquisa seis periódicos da grande área de Ciência da Computação (doravante CC), abrangendo três das quatro subáreas em que CC se

[7] Tradução livre: No original: *"a) they are not used to articulating such discursive knowledge; b) it may be that it is far from clear what the nature of the knowledge expected is [...] and c) the ideological nature of literacy practices—that is, the doing of any literacy practice inevitably involves fundamental issues of epistemology (what counts as knowledge here now) and power (who can claim what counts as knowledge) even though this ideological nature of literacy is not acknowledged"* (FISCHER, 2016, p. 83).

divide: Teoria da Computação, Metodologia e Técnicas da Computação, e Sistemas de Computação.[8] O quadro (1) apresenta o nome de cada um dos periódicos e sua(s) área(s) de concentração.

Quadro 1: Área(s) de concentração de cada revista constituinte do corpus da pesquisa

Periódico	Área(s) de concentração
Transactions on Intelligent Systems and Technology (TIST)	Teoria da Computação e Inteligência Artificial
Automática	Engenharia de Controle e de Sistemas, Engenharia Elétrica e Eletrônica
Bioinformatics	Matemática Aplicada, Bioquímica, Ciência da Computação Aplicada, Biologia Molecular, Matemática
The Journal of Statistical Software (JSS)	*Software*, Estatística e Probabilidade, Estatística, Probabilidade e Incerteza
Journal of Medical Internet Research (JMIR)	Informática para a saúde
Machine Learning	Inteligência Artificial e *Software*

Fonte: *Scimago Journal & Country Rank* (SJR)

Os critérios de seleção dos periódicos obedeceram a um único princípio: ser de grande interesse para graduandos e pós-graduandos. Para atender a esse princípio, portanto, o primeiro critério prezava pelo fator de impacto da revista. Em CC, este é o primeiro critério de avaliação de um periódico. Assim, para ser analisado, o periódico deveria apresentar avaliação Q1 pelo *Scimago Journal & Country Rank* (SJR). Este critério, embora relevante, resultou em centenas de periódicos passíveis de serem analisados. A fim de reduzir as possibilidades, o segundo critério prezava por uma alta avaliação por instituições e órgãos brasileiros; assim, buscamos por periódicos que, além de terem uma avaliação Q1, pelo SJR, também possuem avaliação A1, pela CAPES.

Quarenta e um periódicos atendiam aos dois primeiros critérios. Uma breve análise em cada um deles, investigando a relação conteúdo das diretrizes X editora, revelou que revistas publicadas pela mesma editora continham as mesmas informações. Assim, reduzimos a lista a apenas uma revista de cada editora, restando, no final, onze periódicos a serem analisados. Uma investigação mais atenta, buscando pela titulação mínima para autores, entretanto, revelou que nenhuma continha esta informação. Considerando que o interesse maior desta pesquisa está nos universitários, seria indispensável que a revista aceitasse publicação de não-doutores. Assim, um e-mail foi enviado aos editores de cada revista, questionando a esse respeito.

Apenas seis revistas responderam aos e-mails, informando que qualquer autor que escrever trabalhos inéditos e relevantes para a área de interesse da revista são bem-vindos a submeterem seus textos, inclusive universitários. Alguns editores informaram, inclusive, que não há se quer um questionamento sobre a titulação dos autores. Essas seis revistas constituem o corpus deste trabalho.

[8] Não há um consenso quanto à quantidade, tampouco aos campos de interesse, em que se divide a grande área de CC. Para este estudo, adotamos a descrição das três maiores agências de fomento brasileiras, cuja divisão de subáreas e campos de interesse são correspondentes. A saber: FAPESP, CAPES e CNPq.

Sobre as revistas

Todas as revistas selecionadas possuem um sistema de submissão online e, portanto, diretrizes para autores facilmente acessíveis. Ademais, é recorrente encontrar no *site* das revistas informações referentes ao escopo da revista; direitos de autoria; política de privacidade; política de acesso aos conteúdos; políticas e valores para filiação, submissão e publicação de manuscritos; ética e boas práticas acadêmicas; artigos mais citados e artigos mais baixados; volume atual e volumes anteriores; instituições parceiras e quadro editorial. Ademais, todas possuem *links* de acesso às perguntas mais frequentes, ao fale conosco, ao sistema para submeter o artigo e ajuda para edição e tradução de textos para o inglês, uma vez que esta é a língua de submissão dos artigos.

Algumas revistas, no entanto, possuem uma gama maior de informações disponíveis a autores, leitores, pareceristas e editores, como é o caso das revistas cuja editora é renomada na área e é responsável por um grande número de periódicos. A revista TIST é um periódico norte americano, publicado pela ACM (*Association for Computing Machinery*) – uma associação com mais de 60 anos de história, dedicada à publicação de resultados de pesquisas em CC, com o objetivo de dar suporte às necessidades da comunidade de computação (pesquisadores, professores, alunos e profissionais). O *site* da revista trata-se de uma aba no endereço eletrônico da ACM e todas as informações são dispostas com *links* que levam a textos produzidos pela ACM para o funcionamento de todos os periódicos. Trata-se, portanto, de um *site* com muita informação para autores, leitores, pareceristas e editores. Esta é uma das poucas revistas que oferece diretrizes de avaliação de manuscritos para pareceristas, além de critérios de seleção de editores.

Localizada no Reino Unido, a revista Automática é publicada por outra grande editora, a Elsevier. Com mais de 3.000 periódicos, Elsevier também é responsável pelas informações e instruções encontradas em cada um deles. Além de informações e orientações a todos os envolvidos no processo de submissão, avaliação, editoração e publicação dos artigos, Elsevier também disponibiliza materiais em texto e vídeo, na forma de palestras, cursos online e artigos acadêmicos, destinados a ajudar autores no processo de elaboração dos textos. Há conteúdo destinado a desenvolver habilidades de escrita de artigos, a promover a compreensão sobre a importância do processo de revisão de pares e como lidar com o *feedback* dos pareceristas, a instruir os autores sobre como deixar os artigos interessantes para alcançar o maior número possível de leitores, e notáveis, de forma a conseguir apoio financeiro para a pesquisa, e sobre como agir eticamente no ambiente acadêmico e no processo de publicação. Esses materiais, infelizmente, não foram analisados nesta pesquisa, pois não se encontram presentes, nem em forma de *links* de acesso, na seção de diretrizes para autores, foco de análise desta investigação.

Também Britânica, a revista Bioinformatics é publicada pela BioMed Central e possui todo o seu conteúdo livre para o acesso, assim como todos os periódicos publicados por esta editora. Em consonância às revistas previamente descritas, todas as informações da revista estão ligadas à editora e estas se limitam a instruções, diretrizes e informações a autores e leitores, contendo pouquíssimo conteúdo destinado a pareceristas e/ou editores. Machine Learning é a última revista cujo funcionamento é padronizado aos interesses da editora. Localizada na Holanda e publicada pela Springer,

esta revista possui um fator de impacto de 2.404 pelo SJR, e um processo de análise de periódicos que leva cerca de 90 dias da submissão à primeira publicação online.

JSS e JMIR, norte-americana e canadense respectivamente, são publicadas pelas editoras FOAS (*Foundation of Open Access Statistics*), a qual trabalha única e exclusivamente com a JSS, e JMIR Publication, que possui outros 16 periódicos, todos interessados em medicina e computação. A navegação nesses *sites* é mais fácil, por não haver tantos *links* direcionando o usuário a novas páginas no endereço eletrônico das editoras. No entanto, é possível que, devido à quantidade de informações para autores, leitores, pareceristas e editores ser reduzida, haja vários casos de dimensões "escondidas", principalmente relacionadas aos critérios de avaliação dos manuscritos.

Sobre a perspectiva de análise

A presente pesquisa, que se caracteriza como um estudo de caso de caráter qualitativo-interpretativista, teve como procedimento de análise de dados a perspectiva etnográfica discursiva (CORRÊA, 2011). Uma vez que a investigação tem como material de estudo textos produzidos pelas revistas especialistas aos possíveis autores, com o objetivo de orientar a elaboração e a submissão de seus manuscritos, a análise baseou-se nos textos apenas, e, portanto, não contou com a participação dos sujeitos que produziram tais textos. Esta escolha metodológica justifica-se tanto pelos princípios teóricos que embasam a pesquisa, quanto pelos objetivos por ela pretendidos.

Esta perspectiva trata-se de uma tentativa de Corrêa em aproximar a perspectiva etnográfica, tão cara aos NEL, à linguístico-discursiva. Tomando os dados etnográficos da produção dos textos como fatos do discurso simultâneos à formulação linguística, e não como dados que refletiriam uma determinação prévia ligada ao contexto situacional, a perspectiva etnográfica discursiva serve aos objetivos desta pesquisa na medida em que nos permite verificar as intertextualidades e as interdiscursividades presentes nos textos, as quais podem revelar os conceitos de língua, texto e gênero que fundamentam as diretrizes de produção textual destinada aos autores das revistas.

Komesu (2013) explica que esta perspectiva metodológica permite, pois, ao observar práticas discursivas registradas em textos, reconhecer "a complexidade de relações concretas que implicam interpelações e coerções não ditas que não são, necessariamente, percebidas como tais pelos sujeitos" (p. 314). Investigar possíveis dimensões escondidas nas diretrizes para autores das revistas significa levar em consideração possíveis presumidos sociais do gênero artigo de pesquisa, os quais podem levar os responsáveis pela revista a omitirem informações relacionadas à elaboração e circulação de tal gênero, consideradas já sabidas pelos autores. Nem sempre esses ocultamentos são intencionais, como afirma Corrêa, uma vez que os presumidos sociais são da ordem do inconsciente. Assim, a análise dos textos, sob a perspectiva aqui adotada, pode revelar mais sobre esses presumidos do que se captaria por meio de entrevistas com os editores das revistas.

O foco de análise da presente pesquisa será as informações a respeito dos direitos dos autores e políticas de autoria, bem como as orientações para a elaboração de manuscritos e os processos de submissão dos manuscritos, em busca de evidenciar os conceitos de língua, texto e gênero que fundamentam as práticas de letramento da revista. Esses conceitos, apreendidos e desenvolvidos pelo sujeito em sociedade, implicam

não só a produção de textos por parte das revistas, mas também as orientações para elaboração de manuscritos oferecidas por estas aos autores. O reconhecimento desses conceitos, portanto, possibilitará entender possíveis dimensões "escondidas" do letramento, presentes nas diretrizes para autores, relacionando-as a presumidos sociais do gênero *artigo de pesquisa*, que são, por sua vez, também embasados por tais conceitos.

AS DIMENSÕES "ESCONDIDAS" DO LETRAMENTO ACADÊMICO NAS DIRETRIZES PARA AUTORES DE PERIÓDICOS EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Nesta sessão apresentaremos uma descrição das diretrizes para autores das seis revistas especializadas em CC. De maneira geral, o conteúdo dos textos será apresentado, seguido por uma análise etnográfica discursiva que busca pelos conceitos de língua, texto e gênero que fundamentam as práticas de letramento das revistas. Concomitantemente a isso, serão evidenciadas as dimensões "escondidas" do letramento encontradas ao longo dos textos analisados, as quais serão analisadas e relacionadas a presumidos sociais do gênero *artigo de pesquisa,* como tentativa de explicar, etnograficamente, tais ocultamentos.

Localização, formato e conteúdo dos textos

Em todas as revistas, as diretrizes para autores são facilmente encontradas já na primeira página do endereço eletrônico. Nas revistas TIST, JMIR e JSS elas aparecem com o nome de "*Author guidelines*"; na Automática, com o nome de "*Guide for Authors*"; Bioinformatics utiliza o nome de "*Submission guidelines*"; e Machine Learning identifica as diretrizes como "*Instructions for authors*". Essa multiplicidade de nomes na identificação de textos dessa natureza já evidencia, de antemão, uma falta de padrão na produção desse gênero9.

O formato dos textos comprova esta afirmação. TIST, Automática e JMIR apresentam o texto divido em tópicos, nos quais há uma breve explicação de cada tópico, com *links* variados que levam a outras páginas (das editoras ACM, Elsevier e JMIR, respectivamente), onde se pode encontrar informações mais completas. Bioinformatics apresenta apenas os tópicos e os *links*, ou seja, para o acesso a qualquer uma das informações de cada tópico é preciso acessar o *link*, o qual direciona o leitor ao texto completo presente no endereço eletrônico da editora (BMC). Machine Learning, por sua vez, apresenta todas as informações neste mesmo texto, o qual é também divido em tópicos, e, portanto, não há *links* de acesso a outras páginas. JSS, diferenciando-se de todas as revistas, apresenta as informações como respostas às perguntas mais frequentes relacionadas à submissão de artigos. Também não há *links* de redirecionamento em nenhum lugar do texto.

O conteúdo do texto também diverge de revista para revista. Foram verificados apenas quatro assuntos recorrentes em todos os textos: direitos dos autores, políticas

9 Embora não tenhamos encontrado estudos que classifiquem "diretrizes para autores" como um gênero discursivo, o fato de se tratar de uma prática social, com claros objetivos comunicativos e utilizado por sujeitos com específicos papéis sociais em sua comunidade, leva-nos a compreendê-lo como um gênero acadêmico-científico.

de autoria, estilo dos textos10 e *link* para o endereço eletrônico por onde se realiza a submissão dos manuscritos. A maioria dos textos (4) traz informações a respeito do escopo da revista (facilmente encontrado também na página inicial do endereço eletrônico de todos os periódicos); categorias de submissão, ou seja, os gêneros por meio dos quais os autores podem compartilhar o resultado de suas investidas acadêmico-científicas; referências e citações; imagens e tabelas; e serviços de tradução e edição dos manuscritos. Metade dos textos (3) aborda a quantidade de páginas que cada exemplar de cada gênero deve conter; o tempo estimado para análise e publicação dos manuscritos; valores cobrados para inscrição no periódico, submissão, publicação e/ou acesso aos textos publicados; termos e condições para submissão; informações a respeito de abreviações, palavras-chave, artigos já publicados ou submetidos a outros periódicos, página do título, línguas para submissão, material suplementar; e *link* de contato para tirar dúvidas sobre elaboração e submissão dos textos.

Contribuindo ainda mais para a afirmação de que não há um padrão para a elaboração de textos do gênero, ainda a respeito do conteúdo dos textos das revistas analisadas, foi possível verificar que, em alguns textos (2), há informações a respeito da estrutura que artigos devem ter, ou seja, as diferentes seções do artigo, bem como subseções; de como estruturar resumos e agradecimentos; sobre conflitos de interesse, processo editorial e de avaliação dos manuscritos; de como proceder depois do aceite; sobre o envio e leitura do corpus da pesquisa; quantas cópias impressas os autores têm direito; transferência de manuscrito a outra revista cujo escopo se encaixa melhor à temática do artigo; *checklist* para submissão; e sobre política de privacidade. Ademais, TIST traz *links* para o acesso dos autores a representações dos autores, ou seja, a imagens que a revista gostaria que os autores tivessem do periódico; ao corpo editorial; à política de publicação; e informações a respeito dos tipos de avaliação a que os manuscritos serão submetidos, e sobre como promover a leitura do artigo. Automática aborda a submissão de *audioslides* junto ao manuscrito, biografia do autor e descarte de material. JMIR inclui no texto informações sobre cada parte do artigo, assim, também apresenta diretrizes para a formatação da introdução, da metodologia, dos resultados, da discussão e dos apêndices; além disso, explica sobre o processo de nominação de pareceristas por parte dos autores e quais os direitos da revista sobre os manuscritos publicados. Bioinformatics é a única revista que traz nas diretrizes para autores *links* de acesso para as políticas editorias e de avaliação por pares. JSS, com uma linguagem muito técnica, e abordando conteúdos também estritamente técnicos, destaca-se por disponibilizar informações sobre o uso de letras maiúsculas no título e no corpo do texto. E, por fim, Machine Learning é a única revista que traz informações a respeito das notas de rodapé, necessidade de autorização para o uso de imagens de autoria de outrem, responsabilidades éticas dos autores e transferência de direitos autorais.

Uma breve análise de outras páginas presentes nos *sites* das revistas e das editoras permite afirmar que a maioria de todas essas informações são disponibilizadas por todas as revistas, em seções nomeadas como "editores", "pareceristas", "arquivo" etc. Entretanto, como o objeto de estudo desta pesquisa é as diretrizes para autores, a análise, conduzida sob a perspectiva etnográfica discursiva, limitou-se ao conteúdo

10 Estilo refere-se ao formato eletrônico do texto: se em LaTeX, MSWord ou RTF; bem como orientações para formatação dos textos em cada formato eletrônico.

recorrente em todos os textos analisados, a saber: direitos dos autores, política de autoria, estilo dos textos e processo de submissão.

Os conceitos de Língua, Texto e Gênero que fundamentam as práticas de letramento das revistas

Todas as revistas analisadas apresentam grande preocupação com a formatação do arquivo a ser submetido, mais do que com estrutura, registro, conteúdo ou discursos neles vinculados. Essa afirmação se fundamenta a partir da verificação de que todas elas disponibilizam arquivos com informações a respeito de programas cujos formatos são aceitáveis, mas nem todas disponibilizam informações sobre estrutura e conteúdo, e nenhuma aborda registro e discurso.

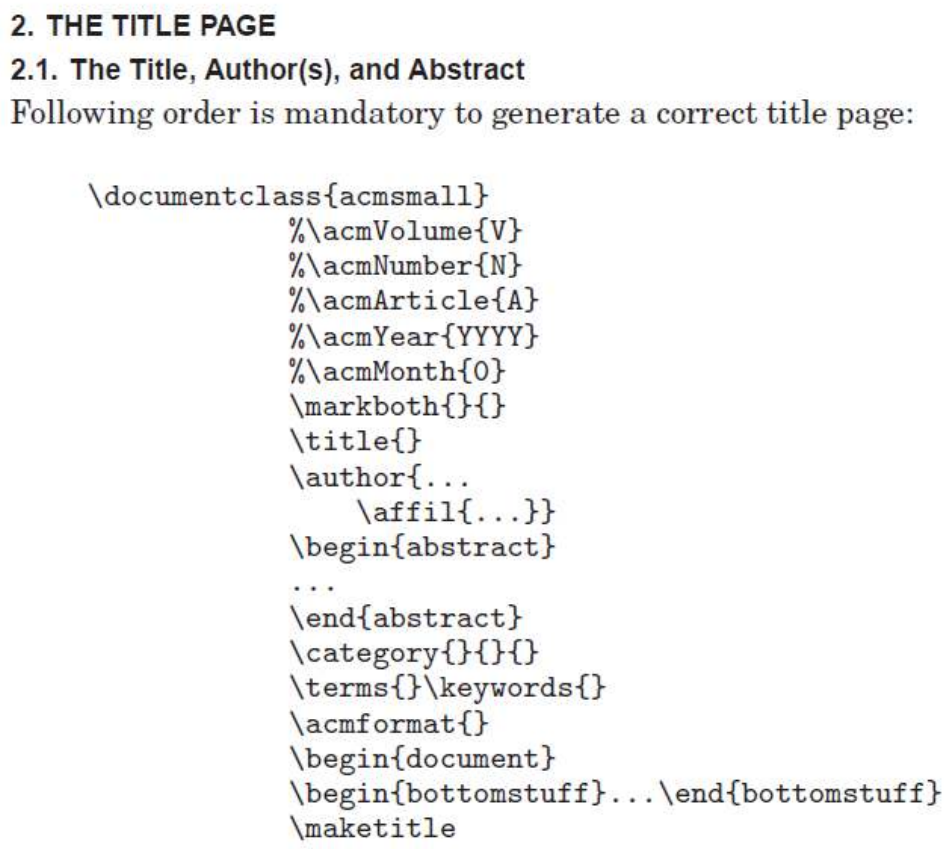
Esses arquivos trazem conjuntos de comandos de alto nível usados na formatação de documentos apresentados em formato LaTeX, Word e RTF. Como pesquisadores em linguística, nossa experiência pessoal não nos foi suficiente para entender esses arquivos, assim, precisamos contar com a ajuda de um consultor,[11] especialista na área, para compreender o propósito social desses textos. Segundo o consultor, nesses textos são disponibilizados códigos computacionais a serem digitados no programa de forma com que a formatação do documento seja feita automaticamente. Assim, há códigos para cada parte do artigo, bem como para alguns conteúdos, como folha do título, resumo, tabelas etc. Dispondo desses códigos, o autor entra no programa, por exemplo, o LaTeX, e digita o texto junto aos códigos de comando, ao final, gera o arquivo em PDF para leitura, o qual já vem formatado de acordo com as especificações da revista. A imagem 1 apresenta um trecho do texto de um dos arquivos de uma das revistas analisadas.

Esse foco na linguagem computacional para a formatação dos textos permite inferir o conceito de texto que fundamenta as práticas de letramento da revista. A falta de informações que abordem os temas discurso e registro, aliada à intensa preocupação com espaçamento entre linhas e parágrafos, tipo de fonte e tamanho de letra, estilo de citação e referência revela uma visão estrutural de texto escrito, em que forma e estilo são primordiais e, por vezes, suficientes para gerar significados nos textos, mais do que função e conteúdo.

Essas informações, que não são disponibilizadas pelas revistas, aparecem como dimensões "escondidas" do letramento e que podem prejudicar os autores no processo de avaliação de seus manuscritos. Isso porque, embora não explicitados nas diretrizes para autores, são cobrados por pareceristas e editores das revistas. O editor da revista Bioinformatics, em conversa por e-mail, nos informou que um dos motivos pelos quais um manuscrito pode ser rejeitado pela revista é por não seguir padrões compartilhados pela comunidade, relevantes para a área de pesquisa. Esses padrões, que se referem a práticas de pesquisa, implicam padrões de compartilhamento dessas práticas os quais não são abordados nas diretrizes para autores, mas, segundo o editor, são cobrados pelos pareceristas e editores.

[11] Renan Guilherme Nespolo, mestre na área pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho.

Imagem 1 – Um trecho do Guia de Estilo LaTeX



2. THE TITLE PAGE

2.1. The Title, Author(s), and Abstract

Following order is mandatory to generate a correct title page:

```
\documentclass{acmsmall}
            %\acmVolume{V}
            %\acmNumber{N}
            %\acmArticle{A}
            %\acmYear{YYYY}
            %\acmMonth{0}
            \markboth{}{}
            \title{}
            \author{...
                \affil{...}}
            \begin{abstract}
            ...
            \end{abstract}
            \category{}{}{}
            \terms{}\keywords{}
            \acmformat{}
            \begin{document}
            \begin{bottomstuff}...\end{bottomstuff}
            \maketitle
```

Fonte: *Association for Computing Machinery* (ACM). Disponível em: http://www.acm.org/publications/acm-latex-style-guide

É possível afirmar que esse ocultamento aconteça devido a um presumido social de que, uma vez que o autor realizou a pesquisa em determinada área, este comunga dos padrões de pesquisa da comunidade e, portanto, está ciente dos padrões de compartilhamento dessas pesquisas. Entretanto, pesquisadores novatos podem ainda estar sendo iniciados nesses padrões de pesquisa e desconhecerem parcial ou totalmente os padrões de compartilhamento de pesquisas, sendo importante, portanto, que as revistas abordem essa problemática, de modo a auxiliar esses pesquisadores a reconhecerem e a reproduzirem as práticas de pesquisas de sua área de atuação que lhes são cobradas. Como sugere Street (2010), é preciso tornar explícito alguns conceitos já reconhecidos e utilizados por pesquisadores da área na produção de artigo, pois podem não ser tão óbvios para alunos e pesquisadores iniciantes.

A análise desses arquivos com informações para a formatação dos textos, junto à análise de informações referentes aos tipos de contribuição de que os autores podem fazer às revistas, presentes nas diretrizes para autores de algumas revistas e em textos de outros "gêneros" de outras revistas, permitem ainda inferir outro conceito fundamental que embasa as práticas de letramento dos periódicos – o de gênero. Duas das revistas (TIST e Machine Learning) aceitam apenas artigos de pesquisa, justificando, portanto, a existência de apenas um tipo de arquivo para

formatação, no entanto, JMIR, Automática e JSS trabalham com a publicação de mais de um gênero, tais como tutoriais, resenhas de produtos, cartas ao editor, resenhas de livros, resenhas de *softwares*, mas tendem a apresentar apenas um arquivo com comandos para a formatação de manuscritos, com exceção da JSS, que também apresenta comandos para a formatação de resenhas de livros e *softwares*. Bioinformatics é a única revista que apresenta regras de formatação para cada um dos quatro gêneros com que trabalha.

Embora esses arquivos sejam em grande parte compostos por comandos computacionais para a formatação de textos, eles trazem algumas informações sobre conteúdo, especialmente no que se refere à estrutura do artigo de pesquisa, isto é, as partes que este deve conter e a ordem em que devem aparecer. Neste caso, é de se estranhar que as revistas JMIR, Automática e JSS ofereçam apenas um arquivo para formatação e estruturação de textos, referente à elaboração de artigos de pesquisa, sendo que estas aceitam também outros gêneros para submissão e publicação. A partir deste estranhamento, analisamos a forma como as revistas definem os diferentes gêneros com os quais trabalham, a fim de entender o porquê deste comportamento.

JMIR, em um texto intitulado "*Instructions for Authors*", cujo *link* se encontra nas diretrizes para autores, informa que aceita onze "tipos de contribuições", a saber: artigos originais, artigos reduzidos, pontos de vista, artigos consensuais, resenhas, tutoriais, relatos de caso, propostas, comentários, resenhas de livros, resenhas de software, protocolos de pesquisa, propostas de subsídios e carta ao editor.[12] Desses tipos de contribuições, é possível identificar ao menos seis gêneros: artigo de pesquisa, resenha, comentário, protocolo de pesquisa, proposta de subsídio e carta; cujos propósitos comunicativos são distintamente diferentes e, portanto, devam apresentar uma estrutura composicional e retórica e conteúdo específicos. No entanto, a revista parece entender cada um desses tipos de contribuições como o mesmo gênero, já que classifica todos sob o mesmo termo: "*paper*", ou seja, trabalho acadêmico. Fundamentando esta informação, ao apresentar os tipos de contribuições, a revista o faz em forma de lista e nenhuma informação a respeito de seu propósito social ou conteúdo são dadas, apenas a quantidade de palavras esperadas em um artigo reduzido (1.500). Ademais, uma informação geral sobre conteúdo e estrutura dos *papers* é dada ao final da lista. Veja no quadro 2.

Quadro 2: Orientações gerais sobre a estrutura de manuscritos da revista JMIR[13]

[…] todos os trabalhos devem conter as seguintes seções: Resumo […], Palavras-chave, Corpo do texto (veja abaixo para artigos originais), Agradecimentos, Conflitos de Interesse, Referências.

Fonte: Revista JMIR. Disponível em: http://www.jmir.org/content/author-instructions#Format

12 Tradução livre. No original: "*original papers, short papers, viewpoints, consensus papers, reviews, tutorials, case reports, policy papers, commentaries, book/software reviews, research protocols, grant proposals and letter to the editor*".

13 *[...] all papers must contain the following sections: Abstract […], Keywords, Main article body (see below for original articles), Acknowledgements, Conflicts of Interest, References.*

Uma informação semelhante é dada pela revista Automática. Ao também listas os tipos de contribuições que os autores podem submeter à revista, a saber: artigos teóricos, artigos de pesquisa, artigos reduzidos, comunicações técnicas e itens de correspondência[14] (em que se enquadram cartas ao editor e comentários sobre artigos publicados pela revista), o periódico informa que todos os manuscritos devem seguir a seguinte ordem: título, autores, afiliações, resumo, palavras-chave, texto principal, agradecimentos, apêndice e referências. Como a JMIR, portanto, a revista Automática prevê a mesma estrutura composicional para todos os textos de todos os gêneros, mesmo reconhecendo que cada um deles tem um propósito social diferente. Na frente de cada tipo de contribuição, é possível encontrar uma breve explicação sobre os objetivos comunicativos de textos do gênero, junto à quantidade máxima de páginas e de palavras esperadas. Artigos de pesquisa, por exemplo, são definidos como "discussões detalhadas envolvendo pesquisas, aplicações ou desenvolvimentos novos,"[15] normalmente até 10 páginas ou 10.000 palavras; e comunicações técnicas como "novas ideias úteis e pequenos comentários pertinentes de natureza técnica,"[16] normalmente até quatro páginas ou 4.000 palavras.

O fato de existir apenas um arquivo para a formatação de manuscritos a serem submetidos, mesmo existindo mais de um gênero com o qual as revistas trabalham, somado à orientação feita por cada revista referente ao conteúdo dos manuscritos, frisando que todos devem seguir a mesma estrutura, revelam uma visão de gênero próximo à abordagem de ensino de letramentos, definida por Lea & Street (1998) como *socialização acadêmica*. Segundo esta abordagem, é reconhecido diferenças sociais nos usos de textos escritos nas diferentes esferas de atividade humana, assim, na esfera acadêmica, os textos acadêmicos são usados com propósitos comunicativos específicos por pessoas dessa comunidade e, portanto, possuem uma configuração distinta de textos usados no comércio, por exemplo. No entanto, este modelo ainda ignora diferenças existentes entre os diferentes gêneros acadêmicos. Diferenças de propósitos comunicativos, contexto de produção, questões políticas, papéis sociais dos envolvidos etc. que culminam em diferenças linguístico-textuais. Assim, este modelo, tal qual fazem as revistas, acredita que as especificidades do discurso acadêmico são transferíveis de gênero para gênero.

Esta visão de gênero, como estrutura linguístico-textual das diferentes comunidades de prática, é comungado, portanto, pela revista JSS, que também possui apenas dois textos diferentes para a formatação de cinco gêneros com os quais trabalham; e pela TIST que, em seu texto para formatação, informa que a digitação do corpo do texto tende a ser feita como o é em *textos comuns* (não acadêmicos), com exceção de listas, teoremas, algoritmos e programas. Esta informação revela, portanto, a diferenciação e, por conseguinte, generalização, dos gêneros acadêmicos, em oposição a textos de gêneros que circulam em outras esferas sociais.

14 Tradução livre. No original: *"survey papers, papers, brief papers, technical communiqués, correspondence items"*.

15 Tradução livre. No original: *"Detailed discussion involving new research, applications or developments"*.

16 Tradução livre. No original: *"New useful ideas and brief pertinent comments of a technical nature"*.

Apesar desta visão de gênero dificultar o trabalho de autores que desejam submeter a essas revistas textos correspondentes aos variados gêneros com quais elas trabalham, é preciso frisar que, para a submissão de artigos de pesquisa, que é o foco de interesse da presente pesquisa, os autores encontram uma vantagem, já que os arquivos de formatação são para este gênero. Entretanto, ainda assim é possível encontrar dimensões "escondidas" dos letramentos nesses guias de formatação (como são chamados). Ainda que se dediquem apenas à formatação e à apresentação do conteúdo dos manuscritos, a parte mais importante do texto, chamada de "*main article body*" pela JMIR e "*main text*" pela Automatica, não é, por esta última, detalhadamente descrita. O que JMIR descreve como "*main article body*" inclui introdução, método/metodologia, resultados e discussão, seções em que os diferentes estágios da pesquisa são narrados e cujo conteúdo implica diretamente o aceite ou a recusa do trabalho. Segundo informações do editor da revista Bioinformatics, o que sua revista busca nos artigos são estudos cientificamente válidos, o que inclui perguntas de pesquisa cientificamente interessantes e o uso de métodos de coleta e análise de dados apropriados. Essa informação, no entanto, como visto, não esta disponível nas diretrizes da revistas em questão e em nenhuma das outras analisadas.

Este ocultamento pode também ser explicado com base em presumidos sociais do gênero. Uma vez que artigos de pesquisa relatam todos os estágios da pesquisa, é de se esperar que se coloque na introdução as perguntas de pesquisa, seguida da metodologia de coleta de dados e por fim a análise e discussão dos mesmos. No entanto, como argumenta Fischer (2016), comumente há lacunas na compreensão e expectativas de escritores experientes e novatos (professores e alunos, no caso da pesquisa da autora, respectivamente) sobre as formas e normas que governam os gêneros. Assim, ainda que pareça óbvio, é interessante que as revistas deixem explícitas essas dimensões do letramento, não só no que diz respeito à formatação, estrutura e conteúdo dos textos, como também no que se refere aos propósitos sociais e aos discursos esperados pelas revistas, de modo a facilitar a inserção dos jovens pesquisadores na comunicação acadêmico-científica.

Finalizando a análise, descreveremos como as informações referentes às políticas de autoria, aos direitos dos autores e às citações e referências nos permitiram inferir o conceito de língua escrita que fundamenta as práticas de letramento das revistas. De uma maneira geral, é possível afirmar que os periódicos fundamentam suas práticas em um conceito de língua escrita como prática social, uma vez que se classificam como um instrumento mediador da comunicação acadêmico-científica. Ademais, todas as revistas dedicam-se a discutir os direitos dos autores e as políticas de autoria, especialmente sobre os processos de compartilhamento e citação dos trabalhos publicados pelas e nas revistas, evidenciando uma consciência sobre o caráter social da escrita. O problema é que, mesmo apoiadas em uma perspectiva social de língua escrita, a maioria das revistas limitam suas orientações aos autores sobre a elaboração de citação e referências a aspectos formais, ou seja, à formatação do texto.

Como exceção, a revista Bioinformatics apresenta um *link* nas diretrizes para autores que leva às políticas editoriais da revista onde se encontra um texto sobre como agir com relação a citações. Embora seja um texto prescritivo, que, na forma imperativa, informa o que o autor deve e não deve fazer, sem problematizar as questões, esta revista

avança um pouco mais na descrição das dimensões dos letramentos que espera que os autores sigam, evitando tantos ocultamentos, como acontece nos outros periódicos. Nesta página da revista, é possível encontrar as orientações dispostas no quadro 3.

Quadro 3: Orientações da revista Bioinformatics para a utilização de citações nos manuscritos[17]

- Qualquer sentença no texto que se baseie em fontes externas de informação (isto é, que não se baseie em novas ideias dos próprios autores ou em achados e conhecimentos do senso comum) deve ser seguida por citação;
- Autores devem evitar citar derivações de trabalhos originais. Por exemplo, devem citar o trabalho original ao invés de um artigo de revisão que cite o trabalho original;
- Autores devem certificar-se de que as citações estão corretas (isto é, devem certificar-se de que a citação dá suporte à sentença escrita no manuscrito e não devem representar de maneira equivocada outro trabalho, citando-o em casos em que a citação não dá suporte ao argumento que os autores desejam desenvolver);
- Autores não devem citar fontes que eles não leram; não devem preferencialmente citar seu próprio trabalho ou de seus amigos, de seus pares ou de publicações da instituição em que atuam.
- Autores devem evitar citar trabalhos de apenas um país;
- Autores não devem usar um número excessivo de citações para dar suporte a apenas um argumento;
- Idealmente, autores devem citar fontes que passaram por avaliação entre pares sempre que possível;
- Autores não devem citar propagandas ou material propagandístico.[3]

Fonte: Revista Bioinformatics. Disponível em: http://www.biomedcentral.com/getpublished/editorial-policies#citations

É possível perceber, com base nessas orientações, a quantidade de variáveis que podem estar em jogo na análise de um manuscrito, apenas no que se refere ao processo de citação e de elaboração das referências. Estas variáveis são também dimensões do letramento que permanecem "escondidas" nas diretrizes para autores de todas as revistas, com exceção da Bioinformatics, e que podem, portanto, configurarem-se como barreiras na elaboração de manuscritos por parte de qualquer autor, sejam pesquisadores iniciantes ou mais experientes, já que fazem parte dos critérios de análise dos pareceristas, mas não são disponibilizadas para o conhecimento dos autores.

17 Tradução livre. No original: *"- Any statement in the manuscript that relies on external sources of information (i.e. not the authors' own new ideas or findings or general knowledge) should use a citation; - Authors should avoid citing derivations of original work. For example, they should cite the original work rather than a review article that cites an original work; - Authors should ensure that their citations are accurate (i.e. they should ensure the citation supports the statement made in their manuscript and should not misrepresent another work by citing it if it does not support the point the authors wish to make); - Authors should not cite sources that they have not read; Authors should not preferentially cite their own or their friends', peers', or institution's publications; - Authors should avoid citing work solely from one country; - Authors should not use an excessive number of citations to support one point; - Ideally, authors should cite sources that have undergone peer review where possible; - Authors should not cite advertisements or advertorial material".*

Esses ocultamentos são também justificados por presumidos sociais do gênero do discurso. O processo de citação é item elementar das boas práticas acadêmicas e, portanto, tende a ser abordado por toda disciplina de metodologia científica. Assim, é tomado como sabido, inclusive por pesquisadores iniciantes, informações a respeito de quando e como citar. Entretanto, como verificado nas diretrizes para citação da Bioinformatics, nem todas as orientações referem-se às especificidades do discurso científico de que falam Delcambre e Lahanier-Reuter (2015), tais como a terceira, por exemplo, que preza pela importância de a citação ser fidedigna às ideias defendidas pelo autor para que a citação garanta, de fato, os direitos autorais do mesmo. Muitas das orientações, assim como tudo o que se refere à linguagem, demarcam posições ideológicas das revistas, como evidenciado na orientação de número seis: evitar citar trabalhos de apenas um país. Assim, ainda que todos os autores dominassem os processos de citação no discurso acadêmico, continuaria a ser necessária uma explicitação das dimensões do letramento no que se refere a esse respeito, de modo a assegurar que autores, pareceristas e editores comunguem do maior número de especificidades esperadas para a comunicação escrita naquele evento de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos textos referentes aos direitos dos autores, políticas de autoria, estilo dos textos e processo de submissão de manuscritos presentes nas diretrizes para autores de seis revistas de CC revelou ocorrências de dimensões "escondidas" do letramento, cujas razões debruçam-se em presumidos sociais do gênero *artigo de pesquisa*, evidenciados, na presente pesquisa, a partir de uma análise etnográfica discursiva dos textos, a qual revelou os conceitos de língua, texto e gênero que fundamentam as práticas de letramento das revistas, bem como as orientações dadas aos autores e os presumidos sociais que levam a tais ocultamentos.

Verificamos que, embora as revistas possuam uma visão social de língua escrita, possuem uma visão estrutural de texto que, apesar de servirem a propósitos sociais, caracterizam-se por convenções linguísticas específicas da esfera de atividade humana em que circulam, as quais são compartilhadas todos os textos de todos os gêneros daquela esfera. Essa visão de língua, texto e gênero se assemelha à abordagem de ensino de letramento, identificada por Lea e Street (1998) como *socialização acadêmica*, o qual ignora as diferenças entre as práticas sociais e as práticas de letramento dentro de uma esfera específica, como a acadêmico-científica, e, portanto, acredita na existência de um discurso acadêmico único que é transferível a todos os gêneros.

Essa visão de letramento fundamenta determinados presumidos sociais que levaram ao ocultamento de diversas orientações nas diretrizes analisadas. Tais dimensões "escondidas" do letramento podem ser a causa de um número tão alto de reprovação de manuscritos por parte das revistas. Isto porque, como evidenciado nesta pesquisa, esses ocultamentos impedem que autores e parecerista tenham em mente as mesmas expectativas sobre o que seja um bom artigo de pesquisa, digno de ser aceito por aquela revista para ser publicado.

Segundo o editor da revista Bioinformatics, o número de manuscritos rejeitados varia de ano para ano, mas estima-se que cerca de 50% das submissões são reprovadas.

Quando se olha para a revista TIST, os números são ainda mais assustadores. Segundo o editor da revista, seu último relatório revelou que apenas 19% dos manuscritos submetidos foram aprovados. Para melhorar esses números, é preciso que as revistas explicitem ao máximo as orientações para a elaboração dos manuscritos, não só no que se refere à formatação e à estrutura dos artigos, mas também no que diz respeito ao conteúdo, retórica e discursos esperados/aceitáveis. É preciso também que essas explicitações abarquem questões ideológicas das revistas, que são impossíveis de prever, ajudando pesquisadores novatos e experientes a antecipar o que se espera deles na comunicação acadêmica naquele evento de letramento específico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, S. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. In: BAZERMAN, C..; BONINI, A.; DE CARVALHO FIGUEIREDO, D. (org.). **Genre in a changing world**. X ed. Santa Barbara, CA: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009, pp. 465-482.

BAKHTIN, M. M. **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, (1981)1997.

CANDLIN, C.N. Prefácio a Bhatia. In: BHATIA, V. **Analysing g**enre: language in professinal settings. London: Longman, 1993.

CLAPHAM, P. Publish or perish. **BioScience**, v. 55, n. 5, pp. 390-391, 2005.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, pp. 333-356, 2011.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária:** formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015, pp. 225-250.

FISCHER, A. "Hidden Features" and "Overt Instruction" in academic literacy practices: a case study in engineering. ____. **Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice**. Local: Editora, 2016, pp. 75-85.

GEE, J.P. New times and new literacies. In: VARNAVA-SKOURA, G., KALANTZIS, M.; COPE, B (eds). **Learning for the future**: New worlds, new literacies, new learning, new people, Australia: Common Ground Publishing, 2002, pp. 59-83.

HENDERSON, R.; EXLEY, B. Planning for literacy learning. In: HENDERSON, R. (Ed.). **Teaching literacies**: Pedagogies and diversity in the middle years, South Melbourne, Vic: Oxford University Press, 2012, pp. 19-51.

HYLAND, K. Genre: Language, context, and literacy. **Annual review of applied linguistics**, v. 22, pp. 113-135, 2002.

____. Genre-based pedagogies: A social response to process. **Journal of Second Language Writing**, v.12, pp. 17-29, 2003.

IVANIČ, R. **Writing and Identity:** The discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **Scripta**, v. 16, n. 30, pp. 75-90, 2012.

____. Concepção (ões) de texto em contexto de EaD semipresencial. **Filologia e Linguística Portuguesa**, pp. 305-333, 2013.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. In: ____. **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, 1998, pp. 157-172.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. Students Writing in the University: Cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999. pp. 127-140.

MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: ____. (org.). **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012a, pp. 17-68

____. Letramentos e identidades no ensino especial. In: ____. (org.). **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012b, pp. 159-194

MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino da redação acadêmica. **Intercâmbio**, vol VIII, pp. 119-128, 1999.

OLIVEIRA, E. F. Letramento Acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. **II Encontro Memorial do ICHS**, pp. 1-10, 2009.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, pp. 325-345, 2010.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1984.

____. Academic Literacies. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. **Students Writing in the University**: Cultural and Epstemological Issues. London: John Benjamins Publishing Company, 2000, pp. 193-199.

____. Literacies across education contexts. Philadelphia: Castlon Publishers, 2005.

____. Academic Literacies and the 'New Orders': implications for research and practice . **Debates in Higher Education Seminar,** UCL Centre for the Advancement of Learning and Teaching. 04/12/2007.

____. Tradução: Armando Silveiro. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, pp. 541-567, jul./dez. 2010.

____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012, pp. 69-92

SWALES, J. M. **Genre Analysis:** English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TENUTA, A. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, pp. 315-336, 2012.

VIEIRA, B. G. A. M. A disciplina Metodologia Científica – Redação e Documentação Técnica e a promoção do letramento acadêmico de graduandos em Ciência da Computação: uma análise qualitativa. **5° CIAIQ**, v. 1, pp. 662-671, 2016.

GÊNERO MONOGRAFIA EM CONTEXTO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA ESCRITA[1]

MONOGRAPH GENDER IN ACADEMIC WRITING CONTEXT

Clara Regina Rodrigues de Souza[2]
Williany Miranda da Silva[3]

RESUMO: O gênero monografia é uma ação social que organiza a cultura acadêmica em fase de conclusão de um curso universitário de Graduação e Especialização, bem como é uma ação textual esquematizada na produção escrita. Para o presente artigo, tomamos seis exemplares deste gênero, oriundos de um curso de Letras e de Ciências Sociais, para, através de um estudo de casos múltiplos, com uma metodologia descritivo-interpretativista, analisar o referido gênero e seus movimentos recorrentes na sua seção de introdução. Com o respaldo em abordagens sociorretóricas, de Swales (1990; 2004) e de Bhatia (2004; 2009), investigamos monografias no contínuo com outros gêneros de iniciação no meio científico. Concluímos que elas revelam uma prototipicidade marcada por movimentos mais gerais, como identificação de tema, apresentação de objeto, questão e objetivos de pesquisa. Além disso, por movimentos mais específicos, como, no caso dos nossos dados, a informação de que as pesquisas são derivadas de projetos desenvolvidos no programa institucional de fomento à formação de pesquisadores (PIBIC), adaptando-se ao contexto situacional e comunicativo que evoca.

Palavras–Chave: Monografia; gêneros acadêmicos; escrita.

ABSTRACT: The monograph genre is a social action which organizes the academic culture at the conclusion stage of a Graduation and a Specialization university course, as well as it is a textual action laid out in written production. For this article, we select six copies of this genre, from Letters and Social Sciences courses, through a multiple case study, with a descriptive-interpretativist methodology, to analyze this genre and its recurring movements in your introduction section. Supported by sociorhetorical approaches, as Swales (1990; 2004) and Bhatia (2004; 2009), we investigate monographs in continuous with other initiation genres in the scientific domain. We

1 Este trabalho aprofunda questionamentos decorrentes da dissertação *Retextualização em monografias*, defendida em 2014, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem em Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba. A pesquisa dissertada integrou o projeto investigativo *As estratégias textuais e discursivas nos gêneros orais e escritos: da sala de aula ao ambiente virtual*, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Williany Miranda da Silva. Outras versões do trabalho foram apresentadas e premiadas nos *IV* e *V Gêneros na Linguística e na Literatura*, respectivamente em 2013 e 2014, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2 Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFPE, e professora substituta do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolve pesquisas, na área da Linguística do Texto e do Discurso e da Linguística Aplicada, que contemplam a produção de gêneros e retextualização na escrita acadêmica. E-mail: clararegina.r.s@gmail.com.

3 Professora Dra. da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, e membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e do Ensino. Contato: williany.miranda@gmail.com

conclude that they reveal a prototypicality marked by more general movements, as identifying theme, object presentation, question and research objectives. In addition, for more specific movements, in the case of our data, such as the information searches are derived from projects developed in the institutional promotion programme for the training of researchers (PIBIC), adapting to the situational context and communicative that evokes.

Keywords: Monograph; academic genres; writing.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção de monografias, por vezes, causa temor a um sujeito antes mesmo de ingressar em cursos de graduação, por ecoar o mito de que é uma escrita para alguns poucos privilegiados a construir um trabalho de cunho científico. Essa repercussão se torna mais contundente em espaço acadêmico, em que alunos sofrem diante dessas cristalizações que supõem existir. Na tentativa de explicar para os leigos, para os que não têm familiaridade com práticas acadêmicas, o que é uma monografia, as definições são diversas e angustiantes, além de reforçar a ideia arraigada: "é um trabalho que se faz para comprovar que se pode concluir o curso", "é como se fosse um livro que se escreve a duras penas".

A visão mitológica é atestada em manuais de metodologia científica que se apresentam como desmistificadores dessa produção de momento conclusivo de graduação, proliferando a crença de que escrever na academia é se adequar a uma linguagem objetiva, com regras estabelecidas. No entanto, mesmo se utilizando das regras, a falta de autonomia na escrita do gênero evidencia a insuficiência em seu domínio, já que costuma ser motivo de angústia e pavor depressão para graduandos.

Diante dessa realidade, objetivamos situar o processo de escrita de monografias enquanto uma ação social e textual; mais especificamente, analisar o referido gênero e seus movimentos recorrentes na sua seção de introdução. Este trabalho resulta da dissertação de Mestrado que defendemos em 2014, por um programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (doravante LA), e como parte de um projeto de pesquisa que desenvolvemos desde 2010, acerca do tratamento dado às estratégias textuais de gêneros orais e escritos em ensino e aprendizagem. Aqui, aprofundamos nossos estudos sobre propósitos comunicativos em monografias, enfocando a ação de introduzir uma pesquisa neste gênero. O trabalho se justifica por ampliar os debates sobre os **gêneros acadêmicos, partindo da consideração de que** estas produções de fase conclusiva de graduação mobilizam outras apreendidas em práticas de ensino/ aprendizagem. A consequente mobilização indica que um enfoque investigativo voltado para este gênero em particular possibilita compreender a cientificidade esperada em seu meio, por ser estabelecido pela (des)construção de conhecimentos validados, em um contínuo de apropriação, reflexão e contestação de saberes produzidos.

Pesquisas vêm sendo realizadas sobre tais gêneros, notoriamente, depois da abordagem metódica de Swales (1990) sobre a escrita para fins acadêmicos. No Brasil, Motta-Roth (2001) se preocupa com resumos, resenhas, projetos de pesquisa e artigos acadêmicos, revistos em Motta-Roth e Hendges (2010). A partir de 2004, inicia-se a

coleção de quatro volumes, *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*, sob a coordenação de Anna Rachel Machado, com o objetivo de ser um material didático sobre gêneros acadêmicos. Dentre outros estudos, Bezerra (2001) contribui com análises de resenhas; também abordadas, juntamente com o resumo, em Matencio (2002; 2003; 2004); bem como E. M. Silva (2012) e Ferreira (2015) mostram resultados do ensino e da aprendizagem desses gêneros na universidade, evidenciando o desenvolvimento da competência comunicativa acadêmica.

No entanto, apesar de as últimas duas décadas revelarem o crescente interesse sobre o estudo de gêneros acadêmicos, há ainda um espaço promissor de investigação a ser explorado. Em revisão sistemática, Ferreira (2014) detecta que esse campo linguístico é pouco contemplado, através de um recorte que faz dos anos 2000 a 2013, nos Periódicos da Capes e no SciELO, vinculado à FAPESP, ao BIREME e ao CNPq. Em segunda revisão, a autora seleciona seis revistas4 de *Qualis A1*, representativas da LA, de 1993 a 2013, e constata que apenas nove trabalhos diziam respeito à escrita na academia.

Além destas revisões, um incurso ao nosso próprio Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, que tem a LA como abordagem constitutiva, também evidencia as pesquisas na sub**área em questão** como minorias dentre as demais dos estudos linguísticos. No programa, criado em 2004, constatamos[5] que somente quatro[6] dissertações investigaram produção escrita acadêmica, das 121 (cento e vinte e uma) defendidas entre 2006 e o primeiro período de 2014.

O breve estado da arte apresentado reflete a importância da realização de mais estudos sobre escrita acadêmica, constituída por gêneros textuais que têm poder institucional de oficializar conhecimentos. Discussões acerca dessa escrita situada importam por esta ser objeto de estudo e aprendizagem para alunos, de ensino para professores e de produção, divulgação e/ou investigação para pesquisadores. De um lado, concordamos com Bazerman (2015), estudantes demonstram sua capacidade de aprendizagem e inteligência em situações diversas para atender a determinadas exigências institucionais e docentes, mediante a produção de respostas a questões e tarefas. De outro lado, professores (re)orientam e avaliam a aprendizagem de seus alunos pela escrita, além de conduzir sua própria prática docente. Ainda em outro posicionamento, pesquisadores desenvolvem suas pesquisas na produção escrita, porque na medida em que escrevem, refletem sobre seus experimentos, suas descobertas, seus questionamentos e resultados.

Em face das considerações apresentadas, este artigo segue um plano organizacional em quatro tópicos, afora as considerações iniciais e finais. No primeiro, situamos nosso contexto de pesquisa e o caráter de LA seguido. No segundo, apresentamos o

4 As revistas pesquisadas por Ferreira (2014) foram: Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA; Revista da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN; Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL; Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA; Revista de Estudos da Linguagem; e Trabalhos em Linguística Aplicada – TLA.

5 A constatação foi possível por meio do endereço: http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 29 jul. 2014.

6 São elas: Morais (2006), Santos (2009), Andrade (2014) e Ferreira (2014).

embasamento teórico de abordagem sociorretórica que nos fundamenta. No terceiro, apontamos a linguagem científica mobilizada na escrita de monografias e tratamos de defini-la, segundo o aval de estudos da sociorretórica e dos dados coletados. No quarto, seguimos com a descrição do gênero, enfocando sua ação textual em propósitos comunicativos e movimentos retóricos.

SITUANDO A PESQUISA DE LINGUÍSTICA APLICADA

Considerando estudiosos como Cavalcanti (2004), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Kleiman e Cavalcanti (2007) e Moita Lopes (1996; 2006), nossa investigação se posiciona nos estudos de LA, a partir de um problema situado de linguagem: a prática de escrita em contexto universitário. Além disso, porque tem a análise de gêneros textuais como um de seus interesses, da mesma maneira que trabalhos desses estudos também têm. Ao entendermos que a LA investiga questões de linguagens em conjunturas sociais múltiplas, compreendemos o referido contexto como problemático e problematizado em nosso artigo. Nesse sentido, as escolhas teórico-metodológicas que fazemos decorrem da situação de escrita ora contextualizada.

Desenvolvemos uma pesquisa do tipo documental, com base em Cellard (2008), a partir de documentos públicos, possíveis de serem disponibilizados à extensão do contexto social de que fazem parte. Adotamos metodologia de natureza qualitativa, na relação entre dados e teorias discutidas, conforme Strauss e Corbin (2008), bem como de cunho descritivo-interpretativista na análise de seis monografias, produzidas por sujeitos advindos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em cursos, do Centro de Humanidades, de uma Universidade Federal brasileira, que obtiveram conceituação satisfatória no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade): I) o de Bacharelado em Ciências Sociais, com conceito máximo 5; e II) o de Licenciatura Plena em Letras em Língua Portuguesa, com conceito 4. No caso das monografias de Letras, interessaram as da Área da Linguística, por pertencerem ao contexto da presente pesquisa.

Estas monografias foram recolhidas por meio de quatro critérios para geração de dados. O primeiro critério é a seleção de monografias de sujeitos egressos do PIBIC, devido à responsabilidade do Programa[7] de iniciar graduandos em práticas acadêmico-científicas, em projetos de pesquisas que desenvolvam métodos científicos e qualifiquem quadros para programas de pós-graduação e para a formação profissional, através de parceria entre Instituição de Ensino Superior (IES), orientador e bolsista. O segundo critério deriva deste primeiro, ao contemplar as monografias que tivessem sido orientadas por professores distintos, de modo que coletamos até um exemplar de cada orientador, assim, os dados representam grupos de pesquisas também diferentes entre si.

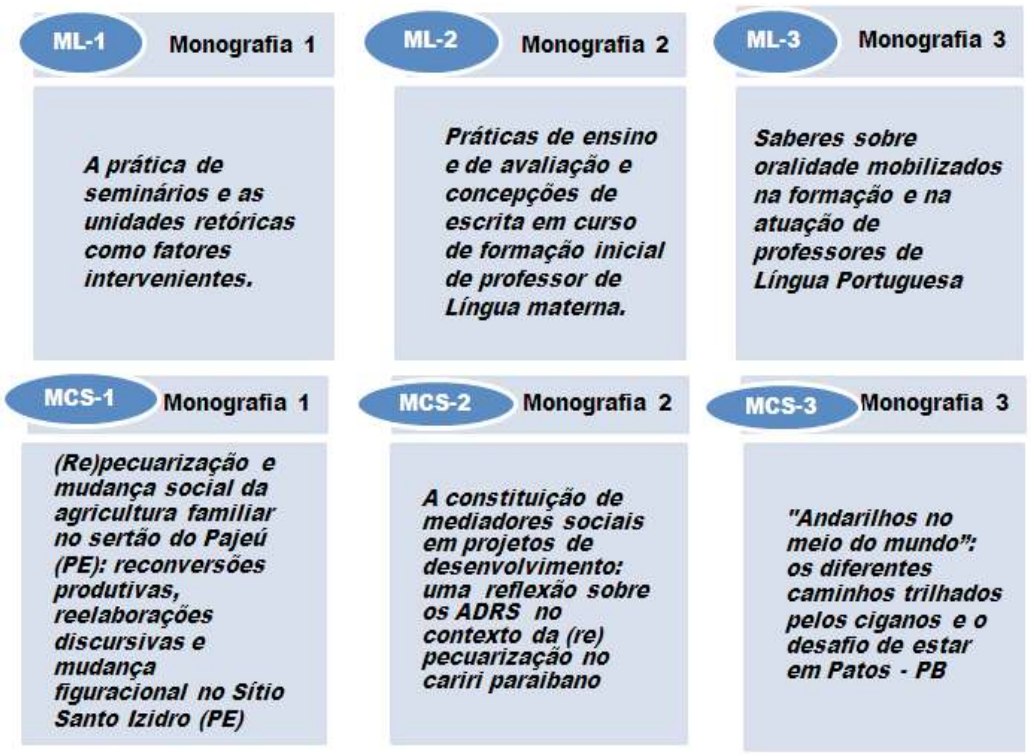
O terceiro é a seleção de monografias de cursos, do Centro de Humanidades, da universidade em investigação, avaliados como satisfatórios pelo Enade. O encontro deste critério ocorre pela necessidade de delimitar o corpus de análise, sem perder de vista

[7] Conforme disponível no portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): http://www.cnpq.br/web/guest/pibic. Acesso em: 17 jun. 2013.

a credibilidade de monografias pertencentes a um contexto privilegiado de produção: no caso do PIBIC, pelo suporte institucional de pesquisa científica; no caso do Enade, pela indicação da qualidade de cursos de graduação, haja vista ser um instrumento de avaliação trienal que conceitua, na escala de 1 a 5, o desempenho de ingressantes e concluintes de graduações, por meio de uma prova de formação geral e específica[8]. Por conseguinte, o quarto decorre do terceiro, ao delimitar para as monografias defendidas no triênio 2009-2011, por ser o período cíclico de avaliação corresponde à última divulgação do exame, em 2011, ao tomar como referência o ano de início da presente pesquisa em recorte, 2012.

Os dados coletados foram caracterizados a partir de um código alfanumérico para identificar as monografias de Letras (ML-1, ML-2 e ML-3), bem como as de Ciências Sociais (MCS-1, MCS-2 e MCS-3). Cada objeto de análise está representado na Figura 1, que reúne informações referentes ao curso, ao número de ordem de apresentação e ao título:

Figura 1: Das monografias selecionadas para análise



Fonte: SOUZA (2014)

Os respectivos títulos, na Figura 1, evidenciam temáticas que se assemelham, demonstrando particularidades de produção de conhecimento das comunidades

[8] De acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos. Acesso em: 27 maio 2013.

acadêmicas de pertença. As três monografias de Letras têm em comum o interesse em investigar *formação do professor*. ML-1 e ML-2 se preocupam com a formação inicial que perpassa o Curso de Licenciatura Plena em Letras, da UFCG; fazem isso através da interpretação de dados advindos da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos - II (PLPT-II). ML-1 analisa seminários apresentados no período de 2010.2, considerando que possibilitam aos seminaristas – tidos como alunos da disciplina e professores em formação - o ensaio de práticas docentes, como o desenvolvimento de estratégias e atitudes próprias da desenvoltura oral em sala de aula. Por sua vez, ML-2 analisa a prática docente de duas professoras formadoras, observando o ensino, a avaliação e as concepções de escrita das formadoras que lecionaram a referida disciplina em períodos distintos, 2008.1 e 2009.1.

Semelhantemente a ML-1, ML-3 também investiga formação do professor e oralidade. Desenvolve uma análise que reflete o estudo/ensino da oralidade a partir de graduandos de Letras da UFCG e da Universidade Estadual da Paraíba, assim como de professoras egressas destas instituições, atuantes no Ensino Fundamental II. Preocupa-se com a formação de estudantes de Letras para a oralidade e com o trabalho com essa prática nesse espaço de atuação.

Dadas as caracterizações, por amostragem, as monografias de Letras indicam preocupação com questões relacionadas à língua(gem) – no caso, escrita e oralidade – e à atuação profissional diante destas questões – formação do professor, mobilização de estratégias na execução de seminários e avaliação. São preocupações diferentes das três monografias de Ciências Sociais que, em geral: I) partem de problemas sociais e os relacionam a considerações teóricas reconhecidas na literatura; e II) assemelham-se metodologicamente por terem realizado pesquisa de campo, com vistas à observação e descrição de aspectos e comunidades sociais.

De modo mais específico, MCS-1 se contrapõe à problemática de que a pecuária no semiárido é vista de modo estático, advindo de uma inevitabilidade histórica. Com base nisso, analisa mudanças na agricultura familiar a partir de um processo de (re) pecuarização na área do Sítio Santo Izidro, no município de São José do Egito (PE) e no Assentamento da Barriguda, no município de Tuparetama (PE). Por seu turno, MCS-2 analisa como a mediação social está ligada às estratégias de efetivação, como a da caprinocultura, do atual modelo de desenvolvimento no Cariri Paraibano; e MCS-3 analisa a constituição da identidade cigana a partir dos ciganos que vivem na cidade de Patos (PB).

Apesar das especificidades quanto à temática, as seis monografias coletadas têm características em comum, ao revelarem o papel dos sujeitos que participam do processo de produção: I) graduando que realiza trabalho de monoautoria; II) professor especialista que o orienta, tendo titulação de doutor, haja vista ser uma exigência institucional do PIBIC; e III) professor especialista em dada área que avalia o trabalho.

As monografias revelam, também, uma produção em situação espaço-temporal. Em se tratando do espaço, tanto se considera o institucional – seja do Curso de Licenciatura Plena em Letras, da Unidade Acadêmica de Letras, seja do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, da Unidade Acadêmica de Sociologia. Em se tratando do tempo, as monografias foram defendidas publicamente no período 2009-2011. Logo, a caracterização de dados apresentada possibilita compreender que as monografias de Letras

e de Ciências Sociais têm elementos em comum que situam o gênero, mas também apresentam diferenças quanto ao modo de se fazer ciência.

PERSPECTIVAS DE GÊNEROS EM CONTEXTO ACADÊMICO

Os gêneros transitam em práticas sociais constituindo situações comunicativas. Em cursos de graduação, por exemplo, esquemas, fichamentos[9], roteiros, resumos, comentários, seminários, provas, resenhas, análises literárias, ensaios, debates, projetos de pesquisa, relatórios, relatos, projeto monográfico, artigos de pesquisa e monografia validam a aprendizagem de graduandos do primeiro ao último período.

Gêneros como estes de contexto acadêmico têm despertado o interesse de pesquisadores, notoriamente depois de Swales (1990), principal representante da teoria de gêneros oriunda do Inglês para Fins Específicos. Esta obra de 1990 é um marco teórico que enfoca o estudo e ensino de variedades especializadas do inglês acadêmico, além de marcar a teorização e o desenvolvimento de metodologia para análise de gêneros em situação de pesquisa e de ensino.

A obra apresenta os três principais e inter-relacionados conceitos, rediscutidos em estudos posteriores: a) c*omunidades discursivas*, como "redes sociorretóricas" com objetivos comuns e propósitos comunicativos compartilhados; b) *propósito comunicativo*, enquanto uma propriedade privilegiada do gênero e a principal característica para afirmação do pertencimento de um texto a dado gênero; e a clássica definição de c) *gêneros* como uma classe de eventos comunicativos, através da qual membros de comunidades discursivas realizam propósitos comunicativos compartilhados10.

Na clássica definição, gêneros são concebidos como classes de eventos comunicativos e deles diferenciados, uma vez que estes podem ser aleatórios, idiossincráticos e motivados por um propósito único e distintivo. Além disso, são como ações linguísticas retóricas, que possibilitam à linguagem comunicar algo a alguém, para algum propósito, em momento e contexto específicos, por isso, são tidos como importantes ferramentas de ensino.

A partir da definição apresentada, o autor trabalha a noção de prototipicidade, através da compreensão de que protótipos de gêneros são reconhecidos por uma lógica subjacente capaz de influenciar e restringir a escolha de conteúdo e estilo em contexto situado. Segundo o linguista, o reconhecimento dos protótipos é um dos procedimentos que um analista deve seguir, em um percurso que parte do contexto para o texto e projeta a organização de gêneros em movimentos retóricos e, consequentemente, seus aspectos textuais e linguísticos.

O percurso analítico que Swales tracejou é representado pela contribuição metodológica de análise do conhecido modelo CARS (*Criando um espaço de pesquisa*), exposto a seguir, na *Figura 2*:

---

9 Sabemos que em manuais de Metodologia Científica, por exemplo, em Lakatos e Marconi (2001), o fichamento é tido como uma técnica de estudo. No entanto, compreendermo-lo, a partir da teoria de Swales (1990; 2004), como um gênero, por ser uma ação linguística retórica que possibilita aos membros do contexto de que faz parte a realização de propósitos comunicativos.

10 Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade de discurso e, desse modo, constituem a fundamentação do gênero. (SWALES, 1990, p. 58).

Figura 2: Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa

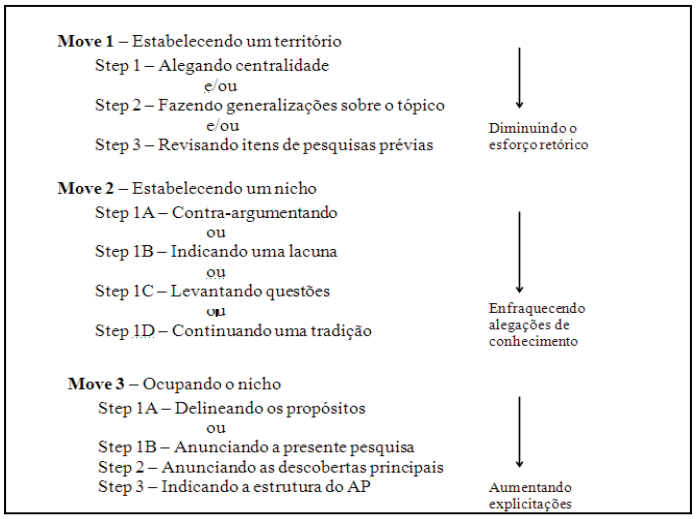


Figura 2 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa
(Swales, 1990, p. 141)

Fonte: SWALES, 1990, p. 141

O modelo CARS resulta da análise de 110 artigos de pesquisa (AP) - de física, educação e psicologia - e contempla a organização retórica das respectivas introduções dos AP, em que se observou a realização de três movimentos. São eles: 1. Estabelecendo um território; 2. Estabelecendo um nicho; e 3. Ocupando o nicho.

No modelo, cada movimento é entendido como unidade retórica que possibilita a realização de propósitos, através de *steps* - compreendidos como estratégias retóricas - que se relacionam para o cumprimento do propósito do gênero. Os movimentos e as estratégias apresentados resultam de uma observação sistemática que considerou a frequência com que ocorrem nas introduções de AP.

Na medida em que o modelo proporciona o desenvolvimento de pesquisas diversas, sobretudo, acerca de produção acadêmica, também sofre críticas por causa, principalmente, do caráter *aplicacionista* de instrumentalizar a produção de gêneros. No congresso de Gêneros, em 2012, no Canadá, o próprio Swales admite o recebimento de críticas negativas ao trabalho de 1990, como as de Ann Johns de que gêneros no ESP são abordados como enquadres estáticos e fixos.

Johns (1997 apud BAWARSHI; REIFF, 2013 [2010], p. 72) defende a participação dos sujeitos na produção dos gêneros, de modo que estudantes que precisam produzi-los necessitam assumir-se como etnógrafos, para que apreendam gêneros em seu contexto acadêmico. Johns (2002 apud BAWARSHI; REIFF, 2013 [2010], p. 72) advoga que estudantes[11] precisam atuar como pesquisadores e teóricos de gêneros, para que estes sejam compreendidos em sua complexidade e dinamicidade.

Berkenkotter e Huckin (1995) criticam a ineficiência do ESP para promover o entendimento das funções de um gênero, considerando a necessidade de que sujeitos

11 Tais estudantes que deveriam desenvolver uma postura autoetnográfica na escrita de gêneros são de um curso em Inglês para fins acadêmicos.

assumam o papel de agente, que usam gêneros em suas práticas sociais. A crítica apresentada aponta as taxionomias, esquemas classificatórios e generalizações dos estudos sobre gêneros de abordagem sociorretórica.

Askehave e Swales (2001) questionam a pouca importância atribuída às categorias discursivas dos gêneros, ao terem sido assinalados como eventos sociais e comunicativos; questionam, especialmente, o propósito comunicativo como a sua principal característica, pela desconsideração de poder haver propósitos distintos em um mesmo gênero.

Diante dos questionamentos, percebemos que as críticas difundidas não conseguiram invalidar o *Modelo Cars*, dado que sua aplicação socialmente passiva não seria culpa do modelo em si, mas decorrência dos agentes que trabalham com ele. Isto porque a proposta dos estudos de abordagem sociorretórica não é cristalizar gêneros, porém é descrever sua funcionalidade textual, mostrando suas estratégias linguísticas mais recorrentes, a fim de que sujeitos tenham um material norteador para a produção deles. No mais, as críticas difundidas proporcionaram debates e revisões profícuas nestes estudos.

Dada a necessidade de revisão da noção de gênero, Swales (2004) apresenta um conceito mais flexível, assumindo que a definição de 1990 é falha porque desconsidera a capacidade de criação de gêneros novos. A flexibilidade consiste em definições metafóricas de gêneros, por meio de uma perspectiva multifacetada, situando-os nas circunstâncias em que ocorrem12, conforme sintetiza com *Metáforas sobre gêneros*, exposta na Figura 3:

Figura 3: *Metáforas sobre gêneros*



Fonte: SWALES, 2004, p. 68 apud BEZERRA, 2006, p. 51

A Figura 3 sintetiza concepções metafóricas sobre gêneros, compreendidos como: a) ação social, quando orientam ações retóricas efetivas; b) padrões de linguagem, ao convencionarem o que é social e retoricamente apropriado; c) espécies biológicas, por situarem as mudanças funcionais em uma linha de tempo passado, presente e futuro; d) família e protótipos, pelo fato de se transformarem, podendo compartilhar e adquirir

12 Depois de dez anos, tendo em conta todos os diversos escritos sobre gênero na última década, estou menos otimista sobre o valor e a viabilidade de tais definições. Por um lado, eles não conseguem competir com o imperativo categórico kantiano de ser verdadeiro em todos os mundos possíveis e em todos os momentos possíveis; por outro lado, a adoção ou as definições fáceis podem nos impedir de compreendermos gêneros recentemente explorados ou emergentes. Pelo contrário, acredito que temos de caracterizar gêneros como um esforço metafórico, essencialmente, para que as várias metáforas possam ser chamadas em proporções variadas, de acordo com as circunstâncias, a sua própria luz em nossos entendimentos. (SWALES, 2004, p. 61)

características entre si; e) instituições, através de processos de produção e recepção típicos, formados em uma rede de gêneros e valores que os sustentam; e f) atos de fala, por meio do desempenho de agentes em discursos direcionados, mais recorrentes em monólogos e poemas.

Ao definir gêneros através de metáforas, o autor defende que as várias formas de compreendê-los devem ser aceitas, porque cada procedimento metafórico resguarda especificidades relevantes. A visão mais flexível apresentada também reconsidera as noções de propósito comunicativo e comunidade discursiva, admitindo-se que um gênero pode ter mais de um propósito, de modo que para um analista é recomendado iniciar com a consideração de um propósito oficial da visão de especialista e ir repensando tal propósito ao passo em que estuda o contexto do gênero e o entendimento que se têm sobre ele.

As críticas recebidas pelo trabalho de 1990 também levam Swales a rever o conceito de *comunidade discursiva*, apresentando-a através de uma concepção mais dinâmica, com pressuposições ocultas e intuições sutis que unem pessoas em grupos sociais. Swales (2009 [1992]) apresenta seis novos critérios para o conceito, para que representem um mundo mais complexo:

> 1) [Comunidade discursiva] possui um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também ser, no todo ou em parte, aceitos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos, mas relacionados (velha e nova guardas; pesquisadores e clínicos, como na conflituosa Associação Americana de Psicologia).
> 2) possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros. (não houve mudança neste ponto; sem mecanismos, não há comunidade).
> 3) usa mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do *feedback*; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e de valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional.
> 4) utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos. Eles frequentemente formam conjuntos ou séries.
> 5) já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica.
> 6) possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e progressão dentro dela. (SWALES, 2009 [1992], p. 207-208)

Diante dos critérios reformulados, Swales (2009 [1992], p. 214) apresenta comunidade discursiva como *uma rede de conexão interdisciplinar*. No entanto, afirma que as considerações revistas ainda não satisfazem, até porque "a 'verdadeira' comunidade discursiva pode ser mais rara e esotérica do que eu [ele] pensava" (SWALES, 2009 [1992], p. 206). Dadas as problemáticas em torno do termo *comunidade*, entendemos de maneira flexível a *comunidade acadêmica* onde se situam socioculturalmente os dados recolhidos para o presente estudo. É o espaço discursivo em que sujeitos se apropriam da produção acadêmica, sendo constituídos enquanto profissionais através do que produzem.

Por meio dos seis critérios reformulados, neste trabalho, compreendemos que comunidades acadêmicas, como as do Curso de Licenciatura Plena em Letras e do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, têm um objetivo público de graduandos produzirem monografia como pré-requisito para conclusão do curso, como uma maneira de

praticar mecanismos participativos. Nesse contexto, há uma hierarquia estabelecida, uma vez que a referida produção acontece em momento de conclusão do curso, não em fase em que se é neófito (novo membro).

Os seus sujeitos produtores de monografia poderiam ser considerados como membros experientes em suas comunidades acadêmicas de pertença, haja vista que, para a produção deste gênero, passaram por etapas anteriores de desenvolvimento da escrita acadêmica, em que adentram na academia, tentam se inserir e ser reconhecidos no meio, passam a pertencer a este contexto, até o momento em que seu trabalho de conclusão de curso revela todo o percurso de aprendizagem. Entretanto, mesmo que concluintes em seus cursos de graduação, são iniciantes no *fazer-científico*. Por conseguinte, por representatividade, o sujeito se sente membro na monografia de especialização; é membro iniciante na dissertação de mestrado; é membro intermediário na tese de doutorado e é membro experiente quando é considerado pesquisador pelo CNPq.

A partir desse enfoque swalesiano discutido, trabalhos diversos sobre gêneros foram e vêm sendo desenvolvidos, dentre os quais os de pesquisadores brasileiros, conforme divulgado em Bawarshi e Reiff (2013 [2010]). Em meio a vários trabalhos, como outros em Biasi-Rodrigues *et alii* (2009), destacam-se os que analisam a estrutura retórica de: abstracts de artigos científicos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996; RAMOS, 2004; 2011; SANTOS, 1995, 1996); resumos de dissertações (BIASI-RODRIGUES, 1998); e resenhas (ARAÚJO, 1996; BEZERRA, 2001; MOTTA-ROTH, 1995).

Destaca-se, também, a tese de Bezerra (2006), em que analisa gêneros introdutórios em livros que circulam na academia e defende a importância da análise dos gêneros na sua inter-relação com outros textos, como uma maneira de compreender as práticas que determinam e são determinadas pelas comunidades discursivas. Mais recentemente, Ritti-Dias e Bezerra (2014) verificaram, através do Modelo CARS, a organização retórica de introduções de artigos científicos da área de saúde pública, confirmando todos os movimentos retóricos propostos por Swales (1990). Os autores comprovam que o reconhecido marco teórico-metodológico swalesiano continua tendo a importância de orientar analistas de gêneros. Além do atual potencial analítico, acrescentamos que o modelo também tem o devido valor de nortear alunos e profissionais na produção de gêneros.

Pensando nas contribuições desde Swales (1990), buscamos entender o contexto sociorretórico em que monografias se encontram para, depois, compreender sua organização retórica, particularmente, em seu texto de introdução. Nesse percurso, sabemos que nossos dados coletados revelam ações retóricas tão complexas quanto as apresentadas através das introduções de artigos de pesquisa, no modelo CARS. Com isso, adotamos as releituras do enfoque swalesiano, em Askehave, Swales (2001), Swales (2004) e Bhatia, (2004; 2009 [1997]).

DOS ESTUDOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS À AÇÃO SOCIORRETÓRICA: O GÊNERO EM FOCO

O gênero monografia resulta de um trabalho de pesquisa em fase de iniciação do *fazer científico*, de modo que as particularidades desse fazer se relacionam à produção escrita em que é oficializado. Sua linguagem se constitui em conhecimento científico, que se estabelece na busca de incompletudes teórico-empíricas a serem questionadas.

Ao questioná-las, acaba enfrentando práticas sociais por vezes convencidas da soberania científica, mas na lida com aversões, estabelece território de aceitação, através de trabalhos outros de cunho científico. Longe da resistência que engessa a epistemologia, Bachelard (1996) defende que a cultura científica deve partir de um conhecimento aberto e dinâmico, caracterizado como científico através da existência de um *problema*, para o qual se busca apresentar resposta.

No caso das monografias coletadas, o fato de serem do Centro de Humanidades indica o respectivo paradigma de pensamento vigente. Nesse contexto, por exemplo, têm em comum a preferência metodológica de desenvolver pesquisas qualitativas, por meio de método indutivo. Além disso, por terem sido escritas por bolsistas do PIBIC, programa institucional que visa à formação científica, revelam os interesses investigativos de sujeitos que participaram deste programa e, consequentemente, dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras e Bacharelado em Ciências Sociais.

No seu caráter científico, as monografias são gêneros produzidos em graduações e especializações. Quanto à sua natureza de produção, são trabalhos monoautorais e monotemáticos, apresentados em fase conclusiva da graduação ou de pós-graduação *latu senso*, com o poder institucional de autorizar o recebimento do título de graduado ou de especialista. No contexto em que se encontram, utilizam-se de ferramentas como os preceitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e de manuais de metodologia científica.

Essas ferramentas técnico-científicas evidenciam conhecimentos superficiais e formais quanto à natureza do trabalho monográfico, propiciando confusão acerca do que são monografias, dissertações e teses. Por exemplo, embora Lakatos e Marconi (2001, p. 150) considerem a monografia como o passo principiante da atividade científica do pesquisador, os autores dividem-na em três tipos, seguindo uma ordem crescente de dificuldade, originalidade, profundidade e extensão de produção, quais sejam: monografia, dissertação e tese.

Por sua vez, Oliveira (2002) afirma que

> O uso do termo monografia, de forma generalizada para designar todo o tipo de trabalho confeccionado, durante a realização do curso de graduação, ainda que a base seja uma investigação científica, é incorreto.
>
> Monografia significa a abordagem de um único assunto, ou problema, sob tratamento metodológico de investigação. Exige, portanto, que lhe seja dada especificação, um tratamento aprofundado e exaustivo, que não deve ser confundido com extensão. (OLIVEIRA, 2002, p. 236)

Apesar de este autor reconhecer particularidades não encontradas em outros trabalhos de investigação científica, igualmente conclui, no decorrer do seu texto, que dissertação e tese são tipos de monografia, dada a natureza de investigarem um dado problema à luz de um enfoque metodológico.

Também superficialmente, a ABNT apresenta uma definição de trabalhos acadêmicos:

> **trabalho de conclusão de curso de graduação, trabalho de graduação interdisciplinar, trabalho de conclusão de curso de especialização e/ou aperfeiçoamento;**
>
> documento que apresenta o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa, e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2011, p. 4).

Pela ABNT (2011), monografias podem ser de naturezas diversas, ocupando os seguintes eventos de conclusão: de graduação, graduação interdisciplinar, especialização e aperfeiçoamento. Confirmando essa apresentação superficial, o referido documento normatiza a organização estrutural dos ditos trabalhos acadêmicos (as monografias), das teses e dissertações em: *elementos pré-textuais*, *elementos textuais* e *elementos pós-textuais*. A escrita desses três tipos de trabalhos é apresentada a partir de uma norma a ser seguida, desconsiderando as particularidades deles e os encaixando em formas prontas para ser usadas.

No entanto, abordagens superficiais, como as da ABNT e das orientações de guias de metodologia científica, não garantem a produção do gênero monografia, por uma série de fatores externos, tais como cognitivos e sociais, que não são contemplados. Neste particular, tais abordagens tornam a referida produção angustiante para o graduando, que se depara com várias normas a serem obedecidas em um limite entre 30 e 50 páginas.

Abordagens como estas nos remetem à discussão em Swales (1990) sobre a atenção a ser acrescida às nomenclaturas atribuídas aos gêneros por profissionais mais familiarizados com seu meio de atuação, porque acaba se sobressaindo a ação retórica à concepção do gênero:

> No que diz respeito aos gêneros acadêmicos, muitos, se não a maioria, são termos que incorporam uma **pré-modificação de nome** ou **propósito**: palestra introdutória, exame de qualificação, artigo de pesquisa, revisão de sessão e oficina de escrita. Outros invertem a ordem usando um nome determinado intencionalmente: concessão de aplicação, reimpressão de descrição de pedido e curso. Ainda, outros indicam a ocasião, em vez do propósito comunicativo, tais como o exame final, palestra de plenária, ensaio de homenagem, encontro da faculdade ou reunião de graduação. (Swales, 1990, p.55. Grifos nossos).

Pelo que Swales (op. cit) discute, os profissionais, considerados como mais experientes, apresentam nomeações para os gêneros a partir dos propósitos, das orientações e das ocasiões a que servem, demonstrando uma ação sociorretórica evidente. Por exemplo, em um dado evento em que ocorram palestras, é notório que alguém irá proferir a palestra de abertura, sendo óbvia a nomeação do gênero como *palestra de abertura*.

Segundo o autor, tais nomeações inequívocas demonstram uma ação constrangedora para os que não estão familiarizados com determinados eventos comunicativos, porque não teriam o conhecimento das práticas sociais que mobilizam. Quando profissionais nomeiam um gênero como *exame de qualificação*, para um neófito em contexto acadêmico, eles provocam desconforto, por este não ter a vivência da ocasião reportada na nomeação. Neste ponto, uma dissertação pode ser produzida para um *exame de qualificação,* mas o gênero em si não equivale à ocasião de qualificação. De modo análogo, apresentar uma monografia como uma produção de monoautoria pode causar desespero, pela não vivência da ocasião e dos propósitos a ele referido.

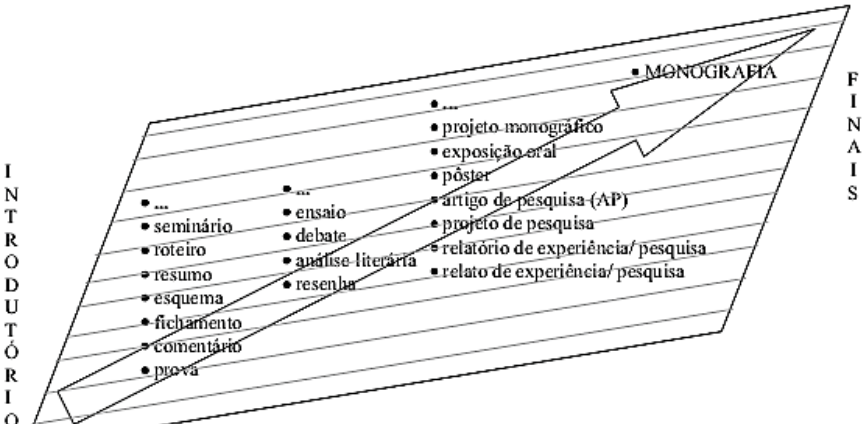
Problemas nesta concepção a partir da ação sociorretórica nos fazem pensar sobre o fato de que *monografia, dissertação* e *tese* são nomeadas nos estudos técnico-científicos mencionados pelas funções que desempenham: trabalho monotemático, monoautoral, dissertativo e trabalho de elaborar uma tese, esta compreendida como um conceito encontrado, em decorrência de um trabalho sistemático que revela o ponto de vista de alguém.

Estes trabalhos têm características compatíveis, porque tanto são produzidos na realização de pesquisa, quanto com um propósito similar de ser requisito parcial para o cumprimento de dado curso, resultando no recebimento de um título correspondente. Não obstante, tais trabalhos evidenciam particularidades que demonstram ser gêneros diferentes, não apenas porque são produzidos em contextos distintos, mas, inclusive, pelo motivo de o próprio contexto implicar diferenças discursivas e linguístico-textuais.

Com base nisso, consideramos monografias através de suas características discursivas, linguístico-textuais e do propósito oficial de validar uma graduação cursada. Assim, monografia é um gênero socialmente aceito como condição para o recebimento do título de graduado, expondo seu nível de competência profissional, atestando a credibilidade de professores especialistas - orientador e arguidor - e do Curso como um todo - com demais professores e a coordenação.

Do contexto acadêmico, consideramos monografias a partir de um contínuo de produções que iniciam o estudante no meio científico. Iniciação esta oriunda, por vezes, da leitura de teorias, pesquisa, estudos de outrem; por outro lado, advinda da escrita do graduando, da maneira como apresentamos na Figura 4, através de uma analogia com as "representações do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita" (MARCUSCHI, [2001] 2010, p. 41):

Figura 4: Representação do contínuo de gêneros na graduação



Fonte: Elaborada pelas autoras, retextualizada de Marcuschi ([2001] 2010)

A Figura 4 representa a ocorrência dos variados gêneros em cursos de graduação. Oferece amostragem que vai dos gêneros introdutórios aos finais nesse nível acadêmico, em uma seta inclinada ascendente que simula o contínuo existente entre tais gêneros. Apresenta-os a partir de uma posição hierárquica, em que quanto mais distante da base de cada fase apresentada, maior a dificuldade para a fase em que se encontra; e quanto mais próxima do topo da seta, maior a autonomia acadêmica esperada.

De modo geral, são apresentados em quatro fases inter-relacionadas, conforme os pontilhados expostos, de ensino/aprendizagem. São elas: I. A inicial, com os gêneros concebidos como os topicalizados (esquema, fichamento, roteiro etc.), os expositivo-descritivos (resumo etc.) e os expositivo-descritivo-apreciativo-introdutórios (comentário, seminário,

prova etc.); II. A intermediária, desenvolvida no percurso da interação com o ambiente acadêmico (resenha, análise literária, ensaio, debate etc.); III. A introdutório-científica, que demonstra inserção com práticas de pesquisa (relato de experiência/ de pesquisa, relatório de experiência/ de pesquisa, projeto de pesquisa, artigo de pesquisa, pôster, exposição oral, projeto monográfico etc.); e IV. A conclusiva (monografia).

O contínuo estimado assinala a flexível situabilidade dos gêneros, em conformidade ao que é assegurado por Berkenkotter e Huckin (1995), ao compreenderem que os gêneros se situam cognitivamente e continuam seu desenvolvimento à medida que participamos de atividades no ambiente de cultura13. Com este respaldo, a ilustração exposta representa que os gêneros em foco são produzidos em momentos distintos de uma graduação, porém seu ensino e sua aprendizagem se centram em momentos específicos. Esboça que a monografia não necessariamente é produzida no fim de dado curso e que dela se espera a produção prévia de outros gêneros, como os expostos na Figura 4 – além de outros possíveis, não apresentados neste momento, a exemplo dos gêneros oclusos pesquisados por Swales (2004), indicados na ilustração pelo sinal de reticências.

Em síntese, a ilustração aponta para um processo que permeia uma série de gêneros apre(e)ndidos no curso de graduação, situando a monografia na fase conclusiva do curso. Nessa perspectiva cultural, as monografias em análise revelam esse contínuo em um histórico de agrupamento de projetos de PIBIC, como aglutinador. Por exemplo, nas introduções delas, há uma mescla de gêneros, como: o relatório de momentos anteriores relativos ao PIBIC, bem como uma súmula de um projeto prévio de pesquisa e de tema lido em outro produto acadêmico, da maneira como as suas citações comprovam os diversos intertextos retomados.

Em termos de Swales (2004), a Ilustração 4 revela uma *rede de gêneros*, considerando que os gêneros nela apresentados se dispõem em relações intertextuais, que permitem aos neófitos do contexto acadêmico de graduação uma visualização do processo de produção de monografias. A ilustração revela, ainda, uma *hierarquia de gêneros*, já que os gêneros apresentados têm valores diferenciados em contexto acadêmico, indicando que alguns são mais prestigiados, como é o caso de monografias, que tem o poder de autorizar o recebimento da titulação de graduado.

Nesse contexto, a monografia é um dos gêneros que pode ocupar o evento *trabalho de conclusão de curso* (TCC). Todavia, a depender do curso, da instituição, do meio em que se encontre, o TCC pode ser constituído por gêneros outros, como o artigo de pesquisa (AP). Diante dessa possibilidade de escolha, graduandos podem optar por um gênero que comunica especificamente neste contexto de conclusão de graduação ou por outro ensinado/ aprendido para concluir dada disciplina, para divulgar pesquisa em congressos, para ser publicado em anais, revistas, periódicos ou em livros. Portanto, o gênero monografia indica progressão no contínuo dos gêneros acadêmicos, visto que através deste, vários outros são desencadeados, inclusive um AP. Melhor dizendo, de uma monografia podem decorrer múltiplos AP, escritos para que a pesquisa desenvolvida seja divulgada e depois, de sua apresentação, para tornar públicos os resultados obtidos.

13 *Situabilidade*. Nosso conhecimento de gêneros é derivado e incorporado em nossa participação nas atividades comunicativas da vida diária e profissional. Como tal, o conhecimento de gênero é uma forma de "cognição situada" que continua a se desenvolver quando participamos das atividades culturais. (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995. p. 4. Grifos dos autores).

Pelas discussões apresentadas, com base em Swales (1990; 2004), entendemos que o gênero monografia mobiliza ações sociorretóricas e possibilita aos membros do contexto de que fazem parte a realização de propósitos comunicativos, como o de validar um curso de graduação e legitimar a permissão institucional para se continuar pesquisas em pós-graduações. Comungando com o posicionamento de Swales (2004) de que gêneros devem ser definidos metaforicamente, a depender das circunstâncias ocasionadas, em Souza (2014), abordamos outras descrições de monografias através do seu funcionamento discursivo-textual. Em suma, o referido gênero é uma ação social, da maneira como apresentamos, bem como é um ato textual-discursivo, segundo analisamos no tópico seguinte.

A AÇÃO TEXTUAL DE INTRODUZIR O GÊNERO MONOGRAFIA

A escrita identifica as instituições sociais pelas regras, códigos de conduta e convenções linguísticas que estabelecem, conforme entendemos com Coulmas (2014). A linguagem institucional segue um estilo ossificado, empolado e pomposo que resiste às inovações das variedades informais, associa-se a uma variedade particular de língua escrita e constitui a comunidade das letras. Espaços sociais como universidades têm poder socialmente reconhecido que, assim como a sociedade moderna, se baseiam na dissociação da palavra e do falante por meio da escrita. Nestes espaços, a produção de monografias acontece em estruturas esquemáticas prototípicas em seu contexto de ação, contemplando a criatividade de seus sujeitos produtores, sua capacidade sociocognitiva de produzir gêneros e, nada obstante, potencializando seu ambiente institucional.

Tais estruturas esquemáticas são tratadas por nós em prol de propósitos comunicativos específicos evidenciados no gênero monografia, relacionando-os ao o quê a tradição denomina de elementos estruturais de trabalhos científicos, da maneira como expomos no Quadro 1:

Figura 5: Visão geral da organização retórica de monografias

Elementos estruturais	Propósitos comunicativos
Elementos pré-textuais Capa (obrigatório), lombada (opcional), folha de rosto (obrigatório), errata (opcional), folha de aprovação (obrigatório), dedicatória(s) (opcional) (is), agradecimento(s) (opcional) (is), epígrafe (opcional), resumo na língua vernácula (obrigatório), resumo em língua estrangeira (obrigatório), lista de ilustrações (opcional), lista de tabelas (opcional), lista de abreviaturas (opcional), lista de símbolos (opcional) e sumário (obrigatório).	SITUAR A PESQUISA
Elementos textuais Introdução, desenvolvimento e conclusão.	INTRODUZIR A PESQUISA FUNDAMENTAR TEORICAMENTE RELATAR METODOLOGIA ANALISAR DADOS CONCLUIR A PESQUISA
Elementos pós-textuais Referências (obrigatório), glossário (opcional), apêndice(s) (opcional) (is), anexo(s) (opcional) (is) e índice(s) (opcional) (is).	CREDENCIAR O TRABALHO

Fonte: SOUZA (2014)

A ABNT e os manuais de metodologia científica normatizam os elementos composicionais de monografias, que apresentamos na primeira coluna do Quadro 1. Reconhecemos essa normatização e a constante consulta que graduandos fazem a estas referências no momento de produção de seus textos. Contudo, na busca do reconhecimento pelas produções no contexto acadêmico, as monografias são realizadas em determinados propósitos comunicativos que desempenham funções escritas situadas de organizar a estrutura esquemática do referido gênero, sem que para isso seja preciso delimitá-lo em sessões textuais fixas, como faz a tradição clássica.

Ao sabermos da existência de diferentes abordagens que subjazem às práticas de escrita, representamos no Quadro 1 uma que regulariza o produto textual e outra que processa a ação textual e social de gêneros. Ao invés de considerarmos os elementos apresentados na primeira coluna, fazemos uma escolha teórico-metodológica de analisar as monografias pelos propósitos a que servem, depreendidos a partir de nossa análise, de: *situar, introduzir*, *fundamentar teoricamente, relatar metodologia, concluir* e *credenciar (d)a pesquisa/ o trabalho.* Na nossa dissertação de Mestrado, discutimos o propósito de *analisar dados*, neste artigo, continuamos a descrição do gênero monografia a partir do seu propósito de *introduzir a pesquisa.*

Por meio de estudos de abordagem sociorretórica, especialmente de Swales (1990; 2004), Bhatia (2004; 2009) e de, no Brasil, Bezerra (2006) e Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), entendemos que propósitos comunicativos são construções e ações textuais diversas que caracterizam a organização esquemática de gêneros. Os propósitos são depreendidos depois de várias análises de gêneros, assim, sua recorrência indica caminhos flexíveis e instáveis para produções textuais vindouras. No entendimento de que as ações textuais acontecem em contextos socioculturais, os propósitos são múltiplos e compreendidos também de modo mais abrangente, como as ações sociais decorrentes das várias situações textuais. Dito de outro modo, os gêneros revelam propósitos comunicativos mais gerais, que indicam sua ação social, e outros mais específicos, que constroem sua estrutura composicional.

No propósito de *introduzir a pesquisa*, há uma ação textual específica no interior do gênero monografia. Para a apreciação desta ação nos nossos dados, partimos das análises de *introduções acadêmicas*, de livros, artigos e conferências, por exemplo, realizadas por Bhatia (2004) e Bezerra (2006), que se detêm aos propósitos comunicativos e aos movimentos retóricos que os realizam, sem a preocupação swalesiana de especificar as estratégias retóricas em cada movimento. Bhatia (2004) discute que textos introdutórios têm propósitos múltiplos, como de introduzir uma pesquisa ou de promovê-la e que se organizam em, ao menos, movimentos retóricos que *estabelecem um campo de estudo, identificam o tema de pesquisa, apresentam os métodos de pesquisa, delimitam dos objetivos de investigação* e *apresentam os resultados e as conclusões esperados.* Através desta discussão, Bezerra (2006) igualmente esquematiza as introduções acadêmicas pelos movimentos retóricos para: *estabelecimento do campo de estudo, indicação de lacuna a preencher no campo, informação sobre a origem do livro, apresentação/discussão do conteúdo, indicação dos objetivos do livro* e *agradecimentos*. No caso das monografias que analisamos, também identificamos movimentos recorrentes, que ilustramos a seguir com excertos de uma das seis introduções das monografias analisadas.

Propósito comunicativo: Introduzir a Pesquisa	Movimentos retóricos
O seminário surgiu na década de 30, como uma técnica de ensino socializado trazida pela Escola Nova, dentre as propostas de Dinâmica de Grupo. O movimento, surgido numa época de grandes mudanças políticas, sociais e econômicas, através do Manifesto da escolanovista, tinha fortes alicerces na Europa e na América, tendo na educação o único meio democratizador da sociedade, defendendo, pois, o direito à escola gratuita para todos. Entretanto, objetivava unicamente a transmissão do conteúdo, de forma a transformar o ambiente escolar em pequenas comunidades. [...]. [continua tecendo considerações com revisão de literatura sobre seminários]. Apesar dessas orientações, o trabalho com seminário no âmbito do ensino de língua materna, em sua grande maioria, não desenvolve e/ou propõe uma utilização sistematizada, com objetivos específicos na sua aplicação. Tal afirmação é comprovada pelo que se verificou em dois manuais didáticos de língua portuguesa investigados no trabalho Análise linguística em gêneros orais formais (PIBIC/CNPq 2009-2010). Esse estudo apontou para uma gama de gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula: relato oral, diálogo, jogral, discussão oral, debate, entrevista, exposição oral e seminário, que não apresentaram uma abordagem sistemática, reduzindo o ensino do gênero à informalidade e à espontaneidade. A análise dos livros ressalta ainda a escassa sugestão de uso deste último, assim como da exposição oral, enquanto objeto de estudo, havendo ocorrência de apenas uma sugestão em cada coleção. [...]. [Segue descrevendo tais resultados]. Essa constatação rompe com o propósito de ensino da linguagem oral em instâncias públicas, já que o seminário configura-se como instrumento importante de interação e desenvolvimento de atividades de leitura, exposição, escrita e debate, equivalendo as duas modalidades da língua na produção do evento comunicativo (KLEIMAN, 1995). As atividades que se moldam nesta situação oral constroem um quadro de elementos regulares e complexos que contém o conteúdo informacional fundamental para o desenvolvimento temático e coerente do assunto proposto. Nesse sentido, destacando as etapas mais ou menos padronizadas que o formam – planejamento, execução e avaliação -, é na execução, através das unidades retóricas, que o evento se materializa, contribuindo para uma didatização do conteúdo proposto e delimitando sua ocorrência numa determinada situação espaço-temporal e, o que, pois, constitui-se o objeto de estudo desse trabalho. Essas etapas estão interligadas e auxiliam a organização geral do evento comunicativo, recaindo sobre a hipótese de que unidades retóricas bem estabelecidas parecem ser determinantes para a mobilização do conteúdo, contribuindo para uma boa atuação dos sujeitos que o mobilizam (MATENCIO, 2001). Momentos como abertura contextualizada, problematizada e encadeada no processo de exposição, e fechamento, reflexivo e solucionador do problema inicial, concorrem para uma fase instrumental ideal na realização do objetivo com práticas discursivas, nesse caso, a prática de seminário. [...]. [Segue apresentando o objeto, com o suporte de orientações teóricas]. Com esse pano de fundo, esta pesquisa pauta-se na investigação do tratamento dado ao seminário na formação inicial de professores de língua materna, buscando responder ao seguinte questionamento: "Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?" Com esse pano de fundo, esta pesquisa pauta-se na investigação do tratamento dado ao seminário na formação inicial de professores de língua materna, buscando responder ao seguinte questionamento: "Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?". Centrando nosso estudo na observação, descrição e interpretação das unidades retóricas do seminário que possam vir a influenciar a execução e mobilização do conhecimento em sua aplicação, de modo específico, em uma turma da disciplina PLPT II (Prática de leitura e Produção de textos) do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (campus Campina Grande), no período letivo de 2010.2, objetivamos de maneira geral: • Investigar a prática de seminários no âmbito da formação inicial do professor. E de modo específico: • Identificar e caracterizar as unidades retóricas constitutivas do seminário; • Analisar as semelhanças e diferenças na construção de aberturas e fechamentos para a realização do evento.	

continua

Propósito comunicativo: Introduzir a Pesquisa	Movimentos retóricos
A relevância da temática aqui enfocada é justificada pela constatação de que, apesar do evento em análise ser efetuado em vários momentos de escolaridade – ensino fundamental, médio e superior – registrado e orientado em livros didáticos (Projeto Araribá – português) e de metodologia de ensino (Vieira, 2007; Silva, 2007; Meira e Silva, 2010); pouca literatura é disponibilizada acerca de possibilidades de estudo dessa prática, e as propostas que se apresentam parecem não avançar ou garantir meios suficientes para que o mesmo seja realizado de maneira conscientemente satisfatória. Além disso, por enquadrar-se no âmbito da exposição oral, o seminário caracteriza-se como um instrumento importante para apropriação da situação de sala de aula, uma vez que, os seminaristas, alunos de letras em formação inicial, têm a possibilidade de desenvolver estratégias, etapas e desenvolturas específicas da atuação oral em sala de aula.	Justificação da pesquisa
Assim sendo, o presente trabalho desenvolve-se com base nas propostas de trabalho com oralidade formal (Schneuwly e Dolz, 2004), nas contribuições e concepções acerca de seminário (Bezerra, 2003; Vieira, 2007; e Silva, 2007), de unidades retóricas (Matencio, 2001; Bezerra, 2001; Antonio, 2002) e de mobilização de conhecimento (Halté, 2008; Petitjean, 2008; Rafael 2007; Xavier, 2009).	Delineamento teórico da pesquisa
A presente monografia se divide em cinco partes, sendo a primeira esta introdução, três capítulos seguintes e as considerações finais. No primeiro capítulo, traremos uma revisão bibliográfica acerca das teorias que fundamentam nossa pesquisa. [...] No Capítulo dois, "Pressupostos metodológicos", procuraremos apresentar a metodologia utilizada para coleta e sistematização dos dados de análise. [...] O capítulo três - "Análise de dados" – corresponde à apreciação das fases de abertura e fechamento, identificando, no item "Identificação das Unidades Retóricas", e analisando semelhanças e diferenças nos subtópicos, "As estratégias na fase de abertura" e "As estratégias na fase de fechamento", Para finalizar, nas "Considerações Finais" apresentamos as conclusões obtidas [...]. ML-1 (pp. 8-12)	Apresentação da estrutura organizacional da monografia

Por representatividade, favorecem a ação do propósito de introduzir a pesquisa os movimentos para *estabelecimento do campo de estudo; indicação de lacuna a preencher no campo; informação sobre a origem da pesquisa; apresentação/discussão dos resultados preliminares do momento inicial da pesquisa; identificação de tema e objeto de pesquisa; apresentação do objeto de estudo; da questão de pesquisa; dos seus objetivos; realização da sua justificativa; seu delineamento teórico; apresentação da estrutura organizacional da monografia.*

Por um lado, estes movimentos se assemelham aos que Bhatia (2004) e Bezerra (2006) identificaram em introduções acadêmicas. Por outro, são ações específicas nos nossos dados, como o fato de as monografias recolhidas retomarem as pesquisas do PIBIC no movimento de *informar sobre a origem da pesquisa.* Além disso, são características essenciais em introduções de monografias a apresentação de questões, objetivos e objeto de pesquisa, bem como a sua justificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de métodos científicos eficientes e a pouca habilidade no desenvolvimento de pesquisa dificultam a produção do gênero monografia. Entretanto, o sucesso de sua escrita exige tanta dedicação quanto o progresso das investigações que reverberam.

Isso significa que as dificuldades na produção de monografias são questões que incluem a prática de escrita. Neste caso, vale a máxima de que se "*aprende a escrever escrevendo*". Assim, ainda que seja produzido apenas uma vez em um curso de graduação, o entendimento e exercício desta (re)escrita em processo corrobora para atender às expectativas diante de sua complexidade de produzir e divulgar ciência.

Do contrário a essa visão processual, repercutem ideias equivocadas de que este gênero deveria, inclusive, ser extinto das obrigatoriedades para se concluir uma graduação, pelo teor de dificuldade de que sua produção não teria relação com o desenvolvimento profissional de um licenciado/bacharel. O equívoco diverge da ação social deste gênero de favorecer a um sujeito graduando a oportunidade de construir, apresentar e divulgar uma pesquisa com sua identidade profissional.

Em outros gêneros produzidos na academia, um estudante busca atender a solicitações de professores, em tarefas estudantis, ou busca se inserir em comunidades acadêmicas, através de participação/publicação em eventos científicos e em revistas de (ou que aceitem) iniciação científica. Muito embora, estudantes têm em monografias a autonomia de analisar um evento importante de ser pesquisado para sua formação profissional, acadêmica e para a continuidade da ciência. Aliás, a análise empreendida pode dificultar a continuidade em níveis mais avançados do fazer científico, em pós-graduações, quando sua insuficiência desqualifica seu sujeito produtor, que tende a empreender maior esforço para se inserir em práticas de pesquisa que deveriam ter sido iniciadas na graduação. Contudo, a proficiência nesta escrita *empodera* seu sujeito a desenvolver ciência com um perfil de pesquisador, que sabe romper paradigmas e defender outros encontrados.

As especificidades da escrita situada, neste trabalho, discutem o gênero monografia como uma ação social e textual. Em específico, ao observarmos que, em cursos de graduação, o referido gênero mobiliza o processo de ensino/aprendizagem de graduandos. Por outro lado, a descrição de monografias, através de Swales (1990; 2004) e Bhatia (2004; 2009), como uma ação sociorretórica, possibilita aos membros de comunidades acadêmicas a validação de seu curso de graduação e a permissão institucional para realizar trabalhos de pesquisa em pós-graduações.

Em linhas conclusivas, reiteramos que não basta ensinar a um graduando que uma monografia com boa estrutura tem começo, meio e fim, mas que sua produção escrita se torna adequada com o conteúdo produzido. Também, é insuficiente apresentar dicas para se fazer uma boa monografia, porque elas não garantem a apropriação escrita do gênero. Tanto uma quanto outra situação, na verdade, satirizam como é angustiante o processo de escrever monografias; porém, é um gênero indispensável para iniciar um sujeito nas práticas de pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, João Paulo dos Santos de. **Retextualização no gênero prova**, 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB.

ARAÚJO, Antonia Dilamar, 1996. **Lexical signalling**: a study of unspecific-nouns in book reviews. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

ASKEHAVE, Inger; SWALES, John M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 2, pp. 195-212, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Orientando sobre normas para trabalhos técnico-científicos**. São Leopoldo: ABNT, mar. 2008.

____. **Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos**: NBR 14724:2011. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, mar. 2011. Válida a partir de 17.4.2011.

BACHELLARD, G. **A formação do espírito científico.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **[**2010]. **Gênero**: história, teoria, pesquisa e ensino. São Paulo: Parábola, 2013. Tradução de Benedito Gomes Bezerra.

BEZERRA, Benedito Gomes, 2001. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

____, 2006. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication:** cognition, culture, power. Hillsdale, NJ: LEA, 1995.

BHATIA, Vijay K. [1993]. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London: Continuum, 2004.

____. A análise de gêneros hoje. [1997]. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais.** Recife: EDUPE, 2009. pp. 159-195.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete, 1998. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

____; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares. **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

____; BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito comunicativo em análise de gêneros. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, pp. 231-249, jan./abr. 2012.

CAVALCANTI, M. **Applied Linguistics**: Brazilian perspectives. AILA Review. Amsterdam. v. 17. pp. 23-30, 2004.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 17. pp. 133-144, 1991.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. (Org.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 295-317.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola, 2014.

DASCAL, Marcelo. (Org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. São Paulo: Global, 1978. DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Elisa Cristina Amorim, 2014. **Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em letras**. 198f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB.

____. **Aprender a escrever no ensino superior**: o desafio de alunos de Letras. Campina Grande - PB: EDUFCG, 2015.

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (Org.).**Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva. 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MACHADO, Anna Rachel (coord.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. v. 3. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

____. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 2. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

____. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 1. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

____. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. v. 4. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

MARCUSCHI, L. Antônio. [2001]. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, março de 2003. pp. 1-11.

____. O recurso ao discurso do outro na formação inicial: um estudo de textos de alunos de Letras. **Intercâmbio** (CD-ROM), São Paulo, v. 14, pp. 1-14, 2004.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

____. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAIS, Francineide Ferreira de, 2006. **Apropriação da escrita acadêmica por professor em formação e implicações na sua prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée, 1995. **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.

____. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (**abstracts**) em economia, linguística e química. **Revista do Centro de Artes e Letras**, Santa Maria, UFSM, 18 (1-2), pp. 53-90, jan./ dez. 1996.

____. (Org.). **Redação acadêmica**: princípios básicos. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

____.; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. 4. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RAMOS, Wiliam César, 2004. **Equacionamento das fases linguística e linguístico-computacional de um programa computacional de auxílio à escrita de abstracts**.187f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

____. **Um roteiro para a escrita de abstracts de artigos de pesquisa**: estrutura retórica e técnicas de argumentação. 345f. 2011. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP. 2011.

RITTI-DIAS, Fernanda Goulart Ritti; BEZERRA, Benedito Gomes. Análise retórica de introduções de artigos científicos da área da saúde pública. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 12, n. 1, 2014, pp. 163-182.

SANTOS, Joelma da Silva, 2009. **Impactos do estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em letras**. 228f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB.

SANTOS, M. B. The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. **Text**, 16(4), pp. 481-499, 1996.

SILVA, Elizabeth Maria da (Org.). **Professora, como é que se faz?**. Campina Grande: Bagagem, 2012.

____. **Academic abstracts**: a genre analysis, 1995. Dissertação (Mestrado em Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de, 2014. **Retextualização no gênero monografia**. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

___. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

___. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais.** Tradução de Benedito Gomes Bezerra. Recife: EDUPE, 2009, pp. 197-220.

____. Texts and Commentaries: Toward a Reception Study of "Genre in Three Traditions" (Hyon, 1996). Conferência realizada em: **Genre 2012**: Rethinking Genre 20 Years Later, an international conference on genre studies. Carleton University Ottawa: Canada, 26 de jun. de 2012. Disponível em: http://www3.carleton.ca/genre2012. Acesso em: 15 out 2013.

APÊNDICE: Referências bibliográficas dos dados coletados

Monografias de Ciências Sociais	
MCS-1	NUNES, A. M. B. *(Re)pecuarização e mudança social da agricultura familiar no sertão do Pajeú (PE)*: reconversões produtivas, reelaborações discursivas e mudança figuracional no Sítio Santo Izidro (PE). 61 p. Monografia. (Curso de Ciências Sociais/ Bacharelado em Ciências Sociais) [2011].
MCS-2	MENESES, V. F. *A constituição de mediadores sociais em projetos de desenvolvimento:* uma reflexão sobre os ADRS no contexto da (re)pecuarização no cariri paraibano. 69 p. Monografia. (Curso de Ciências Sociais/ Bacharelado em Ciências Sociais) [2011].
MCS-3	CAMILO, A. S. *"Andarilhos no meio do mundo"*: os diferentes caminhos trilhados pelos ciganos e o desafio de estar em Patos – PB. 112 p. Monografia. (Curso de Ciências Sociais/ Bacharelado em Ciências Sociais) [2011].

Monografias de Letras	
ML-1	MEIRA, G. H. S. *A prática de seminários e as unidades retóricas como fatores intervenientes.* 75 p. Monografia. (Curso de Letras/ Habilitação em Língua Portuguesa) [2011].
ML-2	LIRA, D. M. *Práticas de ensino e de avaliação e concepções de escrita em curso de formação inicial de professor de língua materna*. 43 p. Monografia. (Curso de Letras/ Habilitação em Língua Portuguesa) [2010].
ML-3	SILVA, P. S. L. *Saberes sobre oralidade mobilizados na formação e na atuação de professores de língua* portuguesa. 67 p. Monografia. (Curso de Letras/ Habilitação em Língua Portuguesa) [2009].

POSICIONAMENTOS DO LOCUTOR-ENUNCIADOR EM CONTEXTOS DE IMPUTAÇÃO DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO TEXTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO[1]

POSITIONS OF SPEAKER/ENUNCIATOR IN CONTEXT OF IMPUTATION OF ENUNCIATIVE RESPONSABILITY ON ACADEMIC-SCIENTIFIC TEXTS

Rosângela Alves dos Santos Bernardino[2]

RESUMO: O trabalho investiga a responsabilidade enunciativa em textos acadêmicos produzidos por pesquisadores iniciantes, buscando especificamente descrever e interpretar os posicionamentos enunciativos do primeiro locutor-enunciador (L1/E1) quando da imputação de pontos de vista (PdV) a enunciadores segundos (e2). Teoricamente, o trabalho pauta-se nos postulados da Análise Textual dos Discursos (ATD), conforme Adam (2011), em articulação com o estudo de Guentchéva (1994), as observações de Authier-Revuz (1998, 2004) sobre a heterogeneidade enunciativa, entre outros autores. Nos textos analisados, mostrou-se mais recorrente a expressão de posicionamentos favoráveis por parte de L1/E1, em situações de retomadas, reformulações e comentários que reafirmam e validam o dizer do outro. Os resultados revelam que o pesquisador iniciante instaura uma forma de diálogo com os PdV alheios, direcionado para a construção de um laço de responsabilização compartilhada.

Palavras-Chave: responsabilidade enunciativa; artigo científico; pesquisador iniciante; imputação; posicionamento enunciativo.

ABSTRACT: This paper investigates the enunciative responsibility in academic texts written by beginning writers, aiming specifically to describe and to interpret enunciative positions of first speaker/enunciator (S1/E1) at the time of imputation of points of view (PoV) to second enunciators (E2). Theoretically, this paper is based on postulates of Textual Analysis of Discourses (TAD), according to Adam (2011), in articulation with studies of Guentchéva (1994), observations of Authier-Revuz (1998, 2004) about enunciative heterogeneity, among other authors. In the texts analyzed, it was more recurrent the expression of favorable positions by S1/E1 in situations of retaken, reformulations and comments that confirm and validate the speaking of the other. The results show that the beginning researcher establishes a kind of dialogue with unrelated PoV directed to the construction of a bond of shared responsibilization.

---

1 Este trabalho apresenta-se como um recorte da pesquisa de doutorado (BERNARDINO, 2015), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (SIGLA/IES), com o apoio da CAPES e mediado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), sob a orientação da Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues. A análise foi originalmente socializada na forma de Comunicação Oral (mas não publicada em sua versão escrita completa), por ocasião do III Congresso Internacional Linguagem e Interação, que ocorreu em São Leopoldo/RS, de 17 a 19 de junho de 2015.

2 Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atuando na área de linguística no Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* de Pau dos Ferros, RN. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na área de concentração em Linguística Aplicada. *E-mail*: ‹rosealves_23@yahoo.com.br›.

Keywords: enunciative responsibility; scientific article; beginning researcher; imputation; enunciative position.

PALAVRAS INICIAIS

Quando consideramos o plano enunciativo da análise textual, ou nível 7, no qual se situa a responsabilidade enunciativa e a coesão polifônica, tal como se concebe na Análise Textual dos Discursos (ATD) proposta por Adam (2011), um dos aspectos que nos tem chamado a atenção diz respeito aos laços de (não) responsabilização (RABATEL, 2013) construídos pelo primeiro locutor-enunciador (L1/E1) ao lidar com pontos de vista (PdV) de outrem. Algumas afirmações teóricas advindas da ATD e do campo enunciativo nos tem permitido, então, refletir sobre o que pensa L1/E1 ao responsabilizar outro locutor-enunciador (e2) pelo conteúdo proposicional de um PdV, entre as quais destacamos:

a) "Os enunciados podem, assim, não ser assumidos pelo locutor-narrador." (ADAM, 2011, p. 115).

b) *um PDV corresponde a um conteúdo proposicional remetendo a um enunciador ao qual o locutor 'se assimila' ou, ao contrário, se distancia.*[3] (RABATEL, 2005, p. 59, tradução nossa).

c) *Quando L1/E1 reconhece o ponto de vista de e2, isso significa que ele não o rejeita, ao mesmo tempo em que não aceita: ele apenas confirma o fato em si significativo de integrá-lo no discurso. É somente em uma etapa posterior [...] que L1/E1 se posicionará em relação a esse PDV imputado, rejeitando ou o aceitando como seu*[4] (RABATEL, 2009, p. 76, tradução nossa).

Trata-se, pois, de afirmações que colocam em evidência a possibilidade de engajamento ou de distanciamento do L1/E1 em relação a um PdV imputado a outrem. No texto acadêmico-científico, esse procedimento da imputação mostra-se indispensável toda vez que o autor mobiliza um discurso que não é seu: uma palavra, uma ideia, enfim, um ponto de vista, sendo isso em função da necessidade de demarcar um lugar teórico e de fundamentar e conferir autoridade a seu próprio dizer. Mas ocorre que, justamente pela necessidade de instaurar uma voz própria, o autor precisa tomar posições enunciativas no discurso e não apenas reproduzir e assumir PdV alheios.

Pensando nessas questões, este trabalho investiga a responsabilidade enunciativa no texto acadêmico-científico, propondo especificamente descrever e interpretar os posicionamentos enunciativos do primeiro locutor-enunciador quando da imputação de pontos de vista a enunciadores segundos. Tendo em vista os contextos de imputação de PdV, nos termos como propõe Rabatel (2009), buscamos verificar como se constroem os laços de (não) responsabilização em relação às vozes alheias citadas no gênero artigo científico, o que nos permite visualizar a dimensão interacional dessas vozes na escrita do pesquisador iniciante.

---

3 *Un PDV correspond à un contenu propositionnel renvoyant à un énonciateur auquel le locuteur « s'assimile » ou au contraire dont il se distancie.*

4 *Lorsque L1 /E1 prend en compte un point de vue de e2, cela signifie qu'il ne le rejette pas, sans pour autant l'accepter: il n'entérine que le fait, en soi déjà significatif, de l'intégrer dans son discours. C'est seulement dans une étape ultérieure [...] que L1/E1 se positionnera par rapport à ce PDV imputé, en le rejetant ou le faisant sien.*

Por se tratar de uma pesquisa que se debruça sobre a produção do texto acadêmico-científico, propomos aqui um olhar sobre o fenômeno da responsabilidade enunciativa de maneira articulada com a noção de autoria, em sintonia com as postulações teóricas de Rabatel (2010), pesquisador que retoma as reflexões foucaultianas sobre o que é ser autor (FOUCAULT, 2012). Desse modo, impõe-se como pressuposto teórico assumido na análise dos dados a compreensão de que ser autor vai além da assunção da responsabilidade pelos PdV alheios, pois culmina na contribuição pessoal, na gestão das vozes citadas no texto, na singularidade do PdV, mesmo diante de um conjunto de trabalhos anteriores. No texto acadêmico-científico, sobretudo quando o autor/pesquisador ainda é inexperiente, isso não se faz sem dificuldades, uma vez que ele precisa saber dialogar com um número indefinido de fontes, de outros discursos (é o saber citar, explicar, estabelecer relações, comentar, posicionar-se etc.) e não incorrer no "apagamento" da voz autoral em meio a esse coletivo de vozes alheias. Daí a relevância de compreendermos como se dá e qual é, afinal, o estatuto dessas vozes alheias na construção interacional da voz própria do pesquisador em processo de formação.

O *corpus* constitui-se de oito artigos científicos produzidos por pesquisadores iniciantes e publicados em uma revista especializada da área de Letras, intitulada Diálogo das Letras, criada em 2012 pelo Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET), vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), do *Campus* Avançado "Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Pau dos Ferros, RN.

A coleta dos artigos considerou os três primeiros números da revista (vol. 1, n1 e n2 de 2012; vol. 2, n1 de 2013), por conterem uma seção específica destinada para alunos de graduação.[5] No contexto específico da nossa pesquisa, o termo iniciante refere-se, pois, a estudantes situados nesse nível de formação acadêmica, cujo trabalho não apresenta coautoria com outro tipo de pesquisador (mestre ou doutor). Os artigos situam-se num contexto de produção e de circulação que requer a adequação a um conjunto de normas previamente estabelecidas. Como critérios avaliativos, exige-se: "ineditismo, coerência com a temática do número da revista, consistência teórico-metodológica, relevância para a área, pertinência da bibliografia, correção textual e gramatical e adequação a normas de apresentação de trabalhos acadêmicos". (Cf. página eletrônica da revista).

Teoricamente, seguimos os postulados da ATD, com base em Adam (2011), o estudo de Guentchéva (1994), as observações de Authier-Revuz (1998, 2004) sobre a heterogeneidade enunciativa, tendo em conta, também, a concepção dialógica dos enunciados, conforme Bakhtin e o Círculo (2002, 2006). Ao nos filiarmos a este quadro teórico, elegemos três categorias de análise para dar conta do estudo da responsabilidade enunciativa, quais sejam: os diferentes tipos de representação de fala, as indicações de quadros mediadores (ou mediativo) e os fenômenos de modalização autonímica, justamente por serem elas reveladoras da inscrição do outro no fio textual. Até porque, considerando a natureza do gênero, sabemos que o artigo científico "sofre" os efeitos

[5] Em 2014, um ano após a coleta do *corpus* da pesquisa de doutorado à qual se filia este trabalho, a revista realizou algumas alterações. No "foco" e "escopo", passa a "expressar o desejo de promover a disseminação da produção científica, preferencialmente, de estudantes de pós-graduação stricto sensu, de professores universitários e de pesquisadores com título de mestre ou doutor". (cf. página eletrônica da revista).

de regulação do campo ou esfera a que está vinculado, devendo, pois, submeter-se à denominada "impressão de objetividade". De certo, isto faz com que o pesquisador, inconscientemente ou não, empregue: a) no citar das fontes, os diferentes tipos de representação de fala; b) no tentar o distanciamento, os quadros mediadores; e c) no esforçar-se para não revelar sua subjetividade de pesquisador, cai na "armadilha" da não transparência da linguagem, pelos fenômenos da modalização autonímica. Em outras palavras, o artigo científico, como uma forma de expressão da linguagem em sentido amplo – assumida neste trabalho como dialógica e heterogênea – está propício à manifestação de pontos de vista que o pesquisador pode (não) assumir, atribuir a outrem (imputar), posicionar-se de modo favorável ou não, debruçar-se sobre eles reflexivamente, mostrar-se distanciado etc.

Além de colaborar para a divulgação das pesquisas no âmbito da ATD e para potencializar sua capacidade de análise da produção co(n)textual de sentidos nas mais diferentes esferas da comunicação humana, almejamos particularmente promover o debate sobre o manejo de estratégias textuais/discursivas que indicam a responsabilidade enunciativa no texto acadêmico-científico, em especial quando produzido por pesquisador situado na posição de iniciante.

Após estas palavras introdutórias, este texto apresenta duas seções principais, sendo uma dedicada a discutir sobre a noção responsabilidade enunciativa como uma entre as categorias que compõem o plano da análise textual, conforme Adam (2011), e a outra destinada à análise dos dados, que dá conta de um dos aspectos focalizados em nossa pesquisa de doutorado (BERNARDINO, 2015), consistindo em verificar como os pesquisadores iniciantes se posicionam em relação a pontos de vista alheios.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

A responsabilidade enunciativa consiste em uma das categorias da ATD, discutidas por Adam (2011) em dois momentos de sua obra (tópico 3.4, do capítulo 2; tópico 5.2, do capítulo 3). Na obra, essa noção é correlata a ponto de vista e refere-se ao fato de que o locutor narrador pode assumir, ou atribuir a outro, o conteúdo de seus enunciados. Certas unidades da língua permitem assinalar a porção dos discursos que (não) é assumida pelo locutor narrador. É isso o que postula Adam (2011, p. 117) ao afirmar que "o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um número de unidades da língua".

Passeggi et al. (2010, p. 299) entendem que este fenômeno "consiste na **assunção** por determinadas entidades ou instâncias do conteúdo do que é enunciado, ou na **atribuição** de alguns enunciados ou PdV a certas instâncias" (grifos nossos). Semelhante a Adam (2011), eles compreendem que a responsabilidade enunciativa é inseparável do PdV. Os dois termos em negrito destacam a articulação que fazemos entre as acepções de Adam e Rabatel, uma vez que remetem, respectivamente, à responsabilização e à imputação. Além disso, ambas as acepções se inserem na perspectiva dialógica da linguagem, revelando o desdobramento polifônico do enunciado. Para o tratamento da responsabilidade enunciativa neste trabalho, essa articulação será estabelecida.

Rabatel (2009) concebe a responsabilidade enunciativa (ou responsabilização) referindo-se aos casos em que L1/E1 assume por conta própria os conteúdos proposicionais

do PdV6 que ele julga verdadeiros. Associado a esse conceito, o autor postula a noção de imputação, para as ocorrências em que L1/E1 atribui os conteúdos proposicionais a outro enunciador, ou seja, a um e2. Além disso, defende a hipótese de uma *quase-reponsabilização*7, referindo-se à imputação do PdV a um e2, com posicionamento de L1/E1. Este marca o seu engajamento a partir de um acordo favorável em relação ao PdV imputado. Rabatel (2009, p. 73, tradução nossa) afirma: é esta quase PEC, imputada a e2, que permite em seguida que L1/E1 se posicione em relação à posição enunciativa de e2.8 Logo, duas questões emergem dessa definição: qual é o PdV de L1/E1? O que ele pensa sobre o PdV quando o imputa a outrem? Daí se conclui que os enunciadores segundos também estão envolvidos com a responsabilidade enunciativa, via imputação.

É exatamente pela ideia de uma responsabilidade enunciativa pressuposta que se pode admitir que L1/E1 imputa um engajamento pelo conteúdo do PdV a um e2, mesmo que ele não tenha dito palavra alguma. Rabatel (2009) reconhece a complexidade desse tipo de imputação, porque nem todas as línguas (o francês, por exemplo) dispõem de marcas morfológicas para indicá-la. O apoio no dialogismo bakhtiniano constitutivo ao discurso ajuda a resolver tal dificuldade, pelo fato de aceitar fontes externas e anteriores ao dizer de L1/E1. Assim, quando um L1/E1 imputa a responsabilidade a um e2, mesmo quando este não disse nada, as seguintes situações podem estar em causa:

a) Provas anteriores à fala: L1/E1 apoia-se em algo que e2 lhe teria dito/afirmado/admitido em momento anterior;

b) Relatos de terceiros: L1/E1 apoia-se em algo que ouviu dizer/afirmar, por terceiros, a respeito de e2;

c) Inferências: L1/E1 levantou inferências a partir de um comportamento anterior de e2. Nesse caso, L1/E1 apoia-se em algo que ele mesmo verificou a respeito de e2.

De acordo com Rabatel (2009), as variantes a, b e c apoiam o conteúdo proposicional de um enunciado imputado a e2 por meio de "fontes evidenciais". O conceito de fonte refere-se a uma origem externa ao dizer de L1/E1 e que o apoia nesses casos de imputação. Nas três situações, as fontes se responsabilizam pelo PdV em um tempo e momento anteriores à enunciação, supondo, pois, que um e2 deve ter falado antes.

Retomamos mais uma vez as palavras de Rabatel (2009, p. 74, tradução nossa), para dizermos que *a imputação é, portanto, uma PEC com responsabilidade limitada, pois foi construída pelo primeiro locutor, atribuído por ele a um segundo locutor/enunciador que pode sempre alegar que não é o responsável pelo PDV que L1/E1 lhe atribuiu indevidamente*[9]. No ato da imputação de um PdV, está o fato de L1/E1 poder se posicionar

---

6 Rabatel (2009) utiliza a abreviação de ponto de vista com letras maiúsculas (PDV), já Adam (2011) emprega PdV. Neste trabalho, usamos a abreviação deste autor, mas sem nos distanciarmos das postulações de Rabatel.

7 Rabatel usa a abreviação *PEC*, para responsabilidade enunciativa, e *Quasi PEC*, para quase-responsabilização. Teríamos o equivalente RE e Quase-RE em português.

8 *C'est cette quasi PEC, imputée à e2, qui permet ensuite à L1/E1 de se positionner par rapport à la position énonciative de e2.*

9 *L'imputation est donc une PEC à responsabilité limitée, parce que constuite par le locuteur premier, attribuée par lui à un locuteur/énonciateur second qui peut toujours alléguer qu'il n'est pas reponsable d'un PDV que L1/E1 lui a imputé à tort*. (No texto original, o autor empregou o termo "responsabilité limitée" em itálico).

favoravelmente em relação ao conteúdo proposicional, ou mostrar-se em desacordo, ou simplesmente não se manifestar. Se L1/E1 concorda com o PdV atribuído por ele a e2, tem-se aí um compartilhamento, conduzindo-nos a crer que o PdV parece ser o mesmo para ambos. Já o desacordo demarca a refutação do PdV alheio, a não assunção pelo seu conteúdo proposicional; por sua vez, a neutralidade diz respeito à possibilidade de um afastamento do enunciador, ainda que provisório. O trabalho de Rabatel (2009) permite, então, depreender pelo menos três possibilidades de posicionamento de L1/E1, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1: Posicionamentos do primeiro locutor–enunciador (L1/E1)

1 Acordo total ou parcial	Compartilhamento (operações de focalização, de enriquecimento, de confirmação e de retificação do PDV imputado a e2).
2 Neutralidade	Afastamento (operações de focalização)
3 Desacordo	Negação do PDV imputado a e2.

Fonte: elaboração própria

Como se vê, estão em destaque as diferentes atitudes de L1/E1 em relação ao PdV imputado a outro enunciador. Como uma espécie de *continuum*, L1/E1 pode manifestar-se de modo favorável ao que disse e2, ou apenas parcialmente. De um lado, pode haver, da parte de L1/E1, compartilhamento do PdV com e2, ou seja, mesmo não se responsabilizando inicialmente pelo PdV, L1/E1 pode tomá-lo como seu, realizando sobre ele diversas operações: focalizar, enriquecer, confirmar e retificar. De outro lado, o desacordo revela a não assunção da responsabilidade enunciativa por L1/E1, tendo em vista a atuação da negação, fazendo com que e2 assuma sozinho o PdV. Já a neutralidade, posicionada de forma intermediária, manifesta o afastamento provisório de L1/E1, que, por alguma razão, não deseja revelar se é favorável ou não ao PdV. Rabatel (2009) diz que essa neutralidade é teoricamente possível, mas não se sustenta por muito tempo, pois, em algum momento, será cobrado de L1/E1 tomar alguma posição.

É preciso notar que, nas três possibilidades mostradas no quadro anterior, a fonte enunciativa do PdV recai sobre e2, independentemente da posição favorável ou não de L1/E1, uma vez que se trata de contextos de imputação. No quadro 2, a seguir, podemos verificar como se dão os contextos de responsabilização no ato da imputação (cf. RABATEL, 2009, p. 75).

Quadro 2: Contextos de responsabilização no ato da imputação de PDV a e2

1 Reconhecimento	L1/E1 imputa porque reconhece que o PDV pertence a outros, portanto não é seu.
2 Engajamento e desengajamento	Em etapa posterior, L1/E1 pode manifestar-se em relação ao PDV imputado (que foi reconhecido como alheio), rejeitando ou aceitando como seu.
3 Força ilocutária, expressão de modalidades	A posição em relação ao PDV pode se dar em graus variados, de modo que L1/E1 pode ser muito afirmativo, pode modalizar seu próprio PDV (afastando-se) ou ocultá-lo, escondendo-se por trás de uma opinião geral.

Fonte: elaboração própria

Desta vez, colocamos em evidência as relações da responsabilização com outras três noções: o reconhecimento, o engajamento e a força ilocutária. Com base em Rabatel (2009), somos levados a compreender que: 1) todo reconhecimento (de que o PdV é alheio) implica uma imputação prévia da reponsabilidade enunciativa; 2) por mais objetivo e impessoal que seja, L1/E1 manifesta uma posição, revela algum grau de engajamento; e 3) a força ilocutária baixa, o afastamento ou a expressão de modalidades não atenuam o fenômeno da responsabilização por L1/E1. Tudo isso se relaciona com o manejo de estratégias textuais/discursivas, com as negociações de L1/E1, que ora pode se responsabilizar por conta própria pelo conteúdo proposicional do PdV, ora pode imputá-lo a e2, mas sem que isso o exima de tomar uma posição no discurso.

Feitas essas considerações conceituais, destacamos que entre as categorias e marcas linguísticas que indicam a responsabilidade enunciativa, nos centramos especificamente em três, conforme pontuamos a seguir.

i) **Os diferentes tipos de representação da fala** – esta categoria diz respeito ao "falar pelos outros", como uma das formas de expressão do dialogismo (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 122). Entre suas formas de materialização, citemos o discurso direto (DD), o discurso direto livre (DDL), o discurso indireto (DI), o discurso narrativizado (DN) e o discurso indireto livre (DIL), conforme Adam (2011). Ao utilizarmos esta categoria para estudo da responsabilidade enunciativa, retomamos as observações teóricas de Authier-Revuz (2004) no campo do "discurso relatado" ou dos "modos de representação no discurso de um discurso outro". Tais observações mostram-se ancoradas no princípio da heterogeneidade constitutiva, que por sua vez se apoia no dialogismo bakhtiniano e na concepção lacaniana, relida de Freud, acerca do "descentramento do sujeito" – uma visão que assume como constitutiva e permanente a presença do outro (outros discursos) e do Outro (discursos do inconsciente) no discurso – e também na noção de interdiscurso mencionada em estudos pêcheuxtianos.

ii) **As indicações de quadros mediadores** – correspondem teoricamente ao que Authier-Revuz (2008, 2004) chama de modalização do dizer como discurso segundo ou simplesmente modalização por discurso segundo (MDS), quando esta autora trata das formas de representação do discurso do outro, especificamente das que são introduzidas com marcadores como *Segundo*, *De acordo com*, *Conforme* e *Para*. Em Guentchéva (1994, p. 08, tradução nossa), o mediativo (MED) recobre um conjunto de procedimentos gramaticais existentes em numerosas línguas *que permitem ao enunciador significar os diferentes graus de distância que ele toma com respeito às situações descritas, já que ele as distinguiu de maneira mediada*[10]. A autora diz que o enunciador estabelece uma espécie de *continuum* para marcar seu engajamento ou distanciamento em relação às situações descritas, sem precisar se expressar quanto à verdade ou falsidade do conteúdo proposicional do enunciado.

iii) **Os fenômenos de modalização autonímica** – Conforme Adam (2011), a base conceitual desta categoria são os trabalhos de "Authier-Revuz (1998, 1994, 1995)", que se fundamentam no princípio da "metadiscursividade" como propriedade da linguagem humana e em balizagens teóricas que destituem do sujeito o domínio

10 [...] *qui permettent à l'énonciateur de signifier les différents degrés de distance qu'il prend à l'égard des situations décrites puisqu'il les a perçues de façon médiate.*

sobre seu próprio dizer. Ele retoma esses trabalhos e os segue, denominando os fenômenos de modalização autonímica como: "todo enunciado metaenunciativo que, num debruçar-se reflexivo do dito sobre o dizer, manifesta a não-transparência e a não-evidência das palavras." (ADAM, 2011, p. 120). Tais fenômenos se inscrevem no campo da alteridade discursiva e podem encontrar nas aspas e itálico a indicação dessa alteridade. Neste caso, entende-se a enunciação que não é somente realização, mas comentário reflexivo de si mesma, atestando decisivamente a relação do sujeito com a linguagem, cuja manifestação se dá a partir dos seguintes pontos:

1) formas explicitamente metaenunciativas completas, comportando *eu digo X'*;
2) formas explicitamente metaenunciativas que indicam um *eu digo X'*, subordinadas e sintagmas circunstanciais, oposições;
3) formas explicitamente metalinguísticas, com um autônimo X' ou Y'
4) formas sem elemento autônimo, ou sem elemento metalinguístico unívoco;
5) Sinais tipográficos (aspas, itálico);
6) formas puramente interpretativas que abrem para a heterogeneidade constitutiva (por exemplo, as alusões).

De acordo com as considerações de Authier-Revuz (1998), o dizer é afetado por quatro campos de não coincidência, e isso mostra, como afirmou Adam (2011), que as palavras podem (não) ser assumidas pelo locutor-enunciador. Assim, a responsabilidade enunciativa pode ser, de algum modo, partilhada entre os enunciadores ("digamos X") ou, ao contrário, atribuída a um ou ao outro enunciador – "as palavras que digo não são as suas"; "as palavras que digo são as suas, não as minhas" – (1) é a não coincidência interlocutiva. As fronteiras entre o dizer de si e do dizer outro são assinaladas na superfície da "interdiscursividade representada", o que atesta que as palavras podem ser retomadas do outro, apropriadas de um outro lugar, de outra época, de uma teoria, de uma pessoa etc., associadas ao discurso, advindas de outra língua, outra região, época, registro, socioleto, discurso teórico, posição política etc. – (2) é a não coincidência do discurso consigo mesmo.

A nomeação do real faz despontar a separação palavra/coisa, revela "a falta de captura do objeto pela letra", o enunciador procura as palavras que o realizem na nomeação, ou que se adequem a ela, ou mesmo se dá conta da própria falta da nomeação – (3) é a não coincidência entre as palavras e as coisas. Por fim, como que controlando o sentido das palavras, jogando com elas, o enunciador cai no equívoco, pelo distanciamento entre a palavra e seu sentido – (4) é a não coincidência das palavras consigo mesmas.

Em (1) e (2), as palavras podem ser assumidas ou atribuídas a outrem; já em (3) e (4), elas estão sob o "controle" do enunciador, na tentativa de nomear o real e de atribuir os sentidos de suas palavras. Os discursos e gêneros em que se realizam esses pontos de não coincidência são variados. Authier-Revuz (1998) cita os diálogos diversos, o texto polêmico, o gênero de divulgação científica (para caso 1); discursos diversos sobre o passado, romances regionalistas, textos teóricos, textos políticos, entre outros (para o caso 2); entrevistas, textos literários (caso 3); discursos do campo midiático, teórico, literário (caso 4).

DESCRIÇÃO DOS POSICIONAMENTOS DO PRIMEIRO LOCUTOR–ENUNCIADOR NOS CONTEXTOS DE IMPUTAÇÃO DE PDV A E2

Como dissemos no aporte teórico deste trabalho, o locutor-enunciador pode (não) assumir o conteúdo proposicional dos PdV proferidos no texto (ADAM, 2011). Afirmamos, também, que L1/E1 pode assimilar-se ao PdV imputado (concordar/engajar-se), ou se distanciar (discordar/refutar), ou ainda não se manifestar, expressando sua neutralidade (RABATEL, 2009). Dito de outra maneira, é possível sinalizar no texto os diferentes graus de engajamento ou de distanciamento em relação às situações descritas (GUENTCHÉVA, 1994). Os excertos dispostos nesta seção evidenciam o modo como o pesquisador iniciante se posiciona em relação a pontos de vista alheios no gênero artigo científico.

Por questões didático-metodológicas, os artigos científicos são apresentados por excertos, mas sem perder de vista o seu contexto de produção. Cada artigo está devidamente codificado, garantindo a preservação de identidade dos autores. Os excertos foram dispostos em sequência (de 01 a 13), sem ter sofrido qualquer tipo de alteração em relação ao texto original. A codificação entre parênteses (Ac01, 2011, p. 02) identifica o número de ordem (de 01 a 08) do artigo científico (Ac), acrescido do ano de publicação do texto e da página de onde foi retirado o recorte. Para destacar as marcas linguísticas de (não) assunção da responsabilidade enunciativa, usamos dois tipos de recursos tipográficos: o negrito, para visualizar as referidas marcas, e o sublinhado, nos casos em que precisamos diferenciar do negrito já posto no texto original. Por fim, inserimos um realce (pano de fundo branco, em tom mais escuro, 5%) apenas como recurso para destacar os recortes dos artigos científicos analisados em relação ao corpo deste texto.

A responsabilização compartilhada – posição de acordo no ato da imputação

Aqui, são apresentadas as situações que chamamos de PdV alheios com responsabilização compartilhada. Elas se localizam em diferentes pontos dos artigos científicos, com mais frequência na seção teórica, onde um ou mais PdV foram imputados a outros enunciadores e seguidos ou antecedidos por um posicionamento enunciativo favorável de L1/E1 (total ou parcialmente e explícita ou implicitamente), em relação ao conteúdo proposicional abordado. Em cada artigo, identificamos e descrevemos as marcas linguísticas que assinalam o modo como se deu a imputação (por diferentes tipos de representação de fala, por indicações de quadros mediadores e por pontos de não-coincidência do dizer), conforme demonstram os excertos a seguir.

(01)

> Às expressões referenciais se atribui um caráter muito importante para o processamento textual que, dentro da concepção de linguagem como atividade interacional, deve ser entendido, **segundo postula Koch (2001)**, como uma atividade que envolve tanto elementos linguísticos como sociocognitivos. **Para ela**, o texto, no interior dessa abordagem, é também considerado como um conjunto de **"pistas"**

> que são formadas por elementos linguísticos de diversos tipos. Estes são colocados à disposição dos usuários da língua, durante uma atividade discursiva, de modo a facilitar ao falante não só a construção reconstrução de sentidos, mas também na interação como prática sociocultural. No curso dessa atividade textual, os sujeitos mobilizam conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional, que os tem depositado na memória através de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual.
>
> (Ac01, 2012, pp. 221–222)

Neste trecho do Ac01, as expressões "Segundo postula Koch (2001)" e "Para ela" são marcas linguísticas expressivas do fenômeno que Guentchéva (1994) denomina de mediativo, Authier-Revuz (2008, 2004) de modalização em ou por discurso segundo (MDS) – sobre o conteúdo – e que Adam (2011), fundamentado em ambas as autoras, o apresenta como indicações de quadros mediadores, entre a lista de categorias que manifestam a RE. Em nossa análise, usamos a abreviação MED (de mediativo), mas sem fazer distinção teórica entre as três terminologias, até porque nos respaldamos teoricamente nesses trabalhos mencionados.

As aspas no termo "pistas" são marcas que delimitam um fenômeno de modalização autonímica, demarcando um tipo de outro no fio textual do discurso, no âmbito da não-coincidência do discurso consigo mesmo. No excerto em destaque, elas sugerem que essa palavra pertence a abordagem do texto dentro de uma "concepção de linguagem como atividade interacional".

Entre as marcas linguísticas destacadas no excerto (01), duas delas permitem-nos observar não o *um* falando do *outro* (o que ocorreria no DD, no DI e nos demais tipos de representação de fala), mas o *um* falando *segundo o outro* (AUTHIER-REVUZ, 2008). No exemplo, L1/E1 enuncia sobre as expressões referenciais "segundo" a postulação de Koch (2001), no que se refere à importância de tais expressões "para o processamento textual" e, ainda mais, sobre o modo como este processamento "deve ser entendido" (no sentido de envolver elementos linguísticos e sociocognitivos ao mesmo tempo), "dentro da concepção de linguagem como atividade interacional". Do mesmo modo, ao dizer "para ela", L1/E1 atribui a Koch todo o PdV que discorre sobre o texto, como ele é considerado dentro da abordagem interacional da linguagem.

No âmbito discursivo, um dos efeitos de sentido de se falar segundo o outro, é que esse outro afeta diretamente o dizer, constituindo-se como a fonte e o responsável pelo PdV. Como consequência, a verdade do conteúdo proposicional do PdV recai totalmente sobre e2, isentando L1/E1 de se comprometer, uma vez que este somente se encarregaria da reformulação das palavras. Mas a questão é que, no artigo científico (e certamente em muitos outros gêneros do discurso), o fato de o PdV ser fundado na fala de outrem não desobriga L1/E1 de possíveis contestações, de "nuances de dúvida, ironia, indignação e rejeição", retomando aqui as palavras de Neves (2012, p. 78), sobretudo se a reformulação não se fizer equivalente ao ato enunciativo anterior, isto é, ao que e2 teria dito, de fato. Sobre isso, não constitui nosso propósito duvidar da fidelidade da interpretação de L1/E1 em relação ao conteúdo das palavras proferidas por Koch (2001). Interessa perceber que, em (01), o contexto da imputação exibe a

responsabilização compartilhada: o pesquisador iniciante relata fatos admitidos pela teoria adotada no Ac01, mostrando-se inteiramente favorável em relação ao caráter importante das expressões referenciais para o processamento textual e a como este deve ser entendido dentro da concepção interacional da linguagem.

(02)

> Essas características peculiares dos gêneros permitem abordar aspectos da textualidade tais como: coerência e coesão, impessoalidade técnicas de argumentação e outros aspectos pertinentes ao gênero em questão. O revisor precisa estar familiarizado com os diversos gêneros produzidos. Vale aqui correlacionar os gêneros com a questão do imaginário, pois, **no entender de Silva (2006, pp. 13-14),**
>
> a construção do imaginário individual se dá, essencialmente por identificação (reconhecimento de si no outro), apropriação (desejo de ter o outro em si) e distorção (reelaboração do outro para si). O imaginário social estrutura-se principalmente por contágio: aceitação do modelo do outro (lógica tribal), disseminação (igualdade na diferença) e imitação (distinção do todo por difusão de uma parte). No imaginário há sempre desvio. No desvio há potencialidade de canonização. O imaginário explica o 'eu' (parte) no 'outro' (todo). Mostra como se permanece individual no grupo e grupal na cultura.
>
> Esse dizer nos leva a entender o fato de que se hoje se conhece os gêneros textuais existentes é porque houve uma identificação, uma apropriação e também uma distorção, o que resultou em aceitação pelo público, o qual disseminou e imitou o que já existia e assim foi sendo adaptado. Faz-se necessário a esses profissionais conhecer as ***fórmulas*** de cada gênero para assim fazer uso de seu conhecimento de mundo ao revisá-los ou escrevê-los. **Squarisi e Salvador (2005, p.54) destacam que** "conhecer de antemão o gênero que se vai produzir é meio caminho para escrever bem". **Portanto,** é **indispensável que o profissional de Letras conheça os gêneros, as regras gramaticais que regem a língua culta, bem como que tenha domínio no uso sobre esses conhecimentos. Além disso, os redatores e revisores devem estar atentos às mudanças, sejam elas no âmbito social, cultural, histórico ou científico**. [...].
>
> (Ac02, 2012, pp. 234–235)

Neste ponto do Ac02, L1/E1 demarca a exterioridade que atravessa seu PdV pela indicação da fronteira entre si e o outro, ou melhor, pela explicitação do tipo de outro, que é um autor da área. Para validar seu PdV (o da correlação entre os gêneros e o imaginário), L1/E1 busca justificá-lo a partir do "entender de Silva (2006, p. 13-14)" em relação às diferentes formas pelas quais se constrói e se estrutura o imaginário social.

Temos, neste caso, a fixação do sentido, direcionado para o âmbito do "entender de Silva (2010, p. 13-14)". Isso fica ainda mais claro nas palavras seguintes, quando L1/E1 assume que o "dizer" de Silva "nos leva a entender o fato de que se hoje se conhece os gêneros textuais existentes é porque houve uma identificação, uma apropriação e também uma distorção, o que resultou em aceitação pelo público, o qual disseminou e imitou o que já existia e assim foi sendo adaptado". Com isso, L1/E1 desautoriza qualquer

ambiguidade: fazer o tipo de correlação sugerida entre os gêneros e o imaginário social é válido na medida em que levamos em conta o entender daquele autor.

O recurso do itálico na palavra "fórmulas" também atua como especificador do tipo de outro, no âmbito da não-coincidência do discurso consigo mesmo. O distanciamento enunciativo por parte de L1/E1 em relação a este termo é provisório, uma vez que o vemos integrado como palavra-chave do PdV de L1/E1 sobre a importância de o profissional de revisão de textos conhecer e dominar os gêneros textuais.

No excerto, há ainda o DD com "que" como marca linguística que sinaliza a imputação do PdV a e2. É o que ocorre na seguinte passagem: Squarisi e Salvador (2005, p.54) destacam que "conhecer de antemão o gênero que se vai produzir é meio caminho para escrever bem". As palavras que comentam este PdV evidenciam o posicionamento favorável de L1/E1 no tocante à importância de o revisor de textos conhecer os gêneros.

(03)

3 Aprendizagem de língua estrangeira

Segundo O'Malley et al (1985), a língua materna no contexto da aprendizagem de língua estrangeira funciona como uma estratégia de processamento; o aprendiz que ainda não domina com fluência a língua estrangeira ou que não está familiarizado com certas estruturas gramaticais, se apoia na língua materna. **Em outras palavras**, quando o aluno se vê diante de uma situação comunicativa em que não está dotado de recursos linguísticos suficientes, acaba buscando recursos linguísticos oriundos da sua própria língua materna; isso resulta em uma combinação de estruturas gramaticais.

O processamento gramatical, nessa perspectiva, está vinculado às estratégias de aprendizagem. Mas o que seria uma estratégia de aprendizagem?

Para esclarecer esse questionamento, **assumiremos o posicionamento teórico de Oxford (1990 *apud* VILAÇA, 2010, p. 211):**

Estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam em proficiência aperfeiçoada e maior autoconfiança.

Nesse sentido, a combinação das gramáticas provenientes da LM e da LE pode resultar em uma produção escrita inadequada em termos de LE. **No entanto, ao constatarmos que os aprendizes estão fazendo uso dessa estratégia, atestamos que o desenvolvimento da competência comunicativa está avançando. Isso porque, constata-se que a aprendiz ao adequar a estrutura da sua LM à LE está se tornando relativamente autônomo, uma vez que busca recursos que o auxiliem no ato comunicativo.**

(Ac03, 2012, pp. 258–259

Em (03), o elemento linguístico "Segundo" indica a expressão de valor mediativo e mostra que houve imputação do PdV a "O'Malley et al (1985)". Em seguida, L1/E1 acrescenta o seu comentário e, com esforço, responde a algo que possa não ter ficado claro na formulação textual daquele PdV. O elemento "Em outras palavras" introduz a reformulação, que encena o desdobramento reflexivo do dizer a partir da figura de "respostas de fixação de um sentido" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 25). L1/E1 assume o esforço de dizer melhor, de eliminar qualquer falha na relação entre as palavras e elas mesmas, acrescentando a descrição metaenunciativa do sentido de uma unidade textual posta no fio do discurso, qual seja: o papel da língua materna no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. Por isso mesmo, entendemos que L1/E1 expressa engajamento em relação ao PdV alheio.

Ademais, neste recorte do Ac03, L1/E1 assume explicitamente "o posicionamento teórico de Oxford (1990 *apud* VILAÇA, 2010, p. 211)" para responder a questão levantada sobre "o que seria uma estratégia de aprendizagem". Assim, seu posicionamento é de acordo total em relação ao PdV imputado, via DD, a e2, tanto é que o toma como respaldo para afirmar que "nesse sentido, a combinação das gramáticas provenientes da LM e da LE pode resultar em uma produção escrita inadequada em termos de LE". A princípio, esta afirmação parece não estabelecer relação direta com as palavras de Oxford, mas no trecho destacado em negrito, no final do parágrafo, os dados constatados em pesquisa corroboram o conceito de estratégia de aprendizagem citado.

(04)

> Assim, a mídia acaba por ofertar modelos de identidades através de processos de imitação e formas ritualizadas. **"Socialmente úteis, as matrizes identitárias estabelecem paradigmas, estereótipos, maneiras de agir e pensar que simbolicamente inserem os sujeitos em uma 'comunidade imaginada'." (GREGOLIN, 2008, p. 95).** É a língua inglesa como padrão mundial de comunicação (mais uma vez, devido à globalização), trazendo seus paradigmas e estereótipos. Se o indivíduo fala inglês, pertence a uma **"comunidade imaginada"** dos que falam inglês e goza dos privilégios que gozam os pertencentes a este grupo.
>
> (Ac04, 2012, p. 270)

Em (04), L1/E1 fala do modo como a mídia "acaba por ofertar modelos de identidades" e como a língua inglesa, inscrita na mídia publicitária, contribui para que isso se efetive. No primeiro trecho em destaque, juntamente com o sistema autor/data/página, as aspas delimitam um ato de enunciação citado, como uma espécie de DD, mas sem o elemento introdutor. Para este caso, dizemos que o elemento *X*, isto é, o PdV alheio, foi citado com todas as suas precisões sintáticas, como um exterior apropriado ao discurso de L1/E1, dando-lhe apoio teórico. No segundo trecho, em "comunidade imaginada", as aspas também marcam uma exterioridade, a presença de uma palavra pertencendo a um outro PdV, propriamente o de "Gregolin (2008)".

Podemos deduzir que, nos dois exemplos de uso das aspas, há engajamento enunciativo por parte de L1/E1. No primeiro, há um certo grau de assunção pelo PdV de Gregolin, pois, mesmo na objetividade aparente, L1/E1 compartilha-o, assimila-se a ele. Está claro

que as aspas separam os dois atos de enunciação, porém o PdV alheio se mostra integrado sintaticamente como continuação do PdV de L1/E1, desenvolvendo-o, dando-lhe o apoio em palavras e em conteúdo (e2 falando no lugar de L1/E1). No segundo, vemos que L1/E1 mantém as aspas já usadas para destacar o termo "comunidade imaginária" no PdV de "Gregolin (2008)". Esta pequena porção do texto foi proferida e preservada como pertencendo a outro locutor-enunciador, mas com o qual L1/E1 está em sintonia.

Assim, o exemplo (04) evidencia uma enunciação que especifica um tipo de fronteira entre si e o outro, mostrando esse outro na cadeia significante, no âmbito da não-coincidência do discurso consigo mesmo, com indícios de engajamento de L1/E1, pelo fato de utilizar o PdV alheio como apoio teórico.

(05)

> **2. Fundamenta**ção **teó**rica
>
> 2.1 Importância da leitura do não verbal
>
> O Século XX tem **sido considerado por muitos** como sendo o século da imagem, **ou seja**, aquele que registra, informa e expressa os acontecimentos, fatos, ideias e apreensões com impacto e rapidez impensáveis. **A internet est**á **aí para comprovar e esbo**çar **um primeiro retrato falado do s**éc**ulo XXI.**
>
> **Nas sociedades contempor**â**neas**, cada vez mais, a imagem se infiltra nos sistemas de comunicação e educação. **Assim, torna-se praticamente impossí**v**el deixar de lado as preocupa**ç**es com a alfabetização visual do cidad**ã**o.**
>
> (Ac05, 2012, p. 256)

Em (05), temos uma pequena parte de uma das seções teóricas do Ac05. Nela, ocorre a não-coincidência do discurso consigo mesmo, pois há um tipo de outro demarcado na materialidade textual: outro discurso (corresponde ao que "muitos" têm considerado) e outra época (as "sociedades contemporâneas"). É esse outro e essa temporalidade que funcionam como figuras que separam o dizer de L1/E1 e de e2, indicando a quem incide a responsabilidade pelas duas informações relatadas: a denominação de "século da imagem" para referir-se ao século XX e à capacidade que tem a imagem de se infiltrar nos sistemas de comunicação e educação. Trata-se, pois, de um contexto de imputação do PdV, em que outros locutores-enunciadores (indefinidos textualmente) e outra época são as fontes enunciativas.

Há também marcas linguísticas de não-coincidência das palavras com elas mesmas, quando o autor do Ac05 emprega o introdutor de reformulação "ou seja", emitindo aquilo que se denomina como resposta de fixação do sentido, com base em Authier-Revuz (1998). Ele realiza uma paráfrase do termo "século da imagem" por meio de uma expressão sintaticamente mais desenvolvida, qual seja: [o século da imagem é] "aquele que registra, informa e expressa os acontecimentos, fatos, ideias e apreensões com impacto e rapidez impensáveis". Nessa porção textual, L1/E1 demonstra seu engajamento, no sentido de esforçar-se para esclarecer o PdV alheio e também para validá-lo, dizendo que "A internet está aí para comprovar e esboçar um primeiro retrato falado do século XXI" e concluindo: "Assim, torna-se praticamente impossível deixar de lado as preocupações com a alfabetização visual do cidadão".

(06)

3 Análises

[...]

Conforme esclarecemos anteriormente, um dos objetivos do nosso curso, além da produção textual, era a análise linguística (AL). **Como Kemiac e Lino de Araújo (2011) afirmam**, a AL é uma alternativa para o ensino tradicional de gramática, baseando-se em uma concepção de ensino, objeto de ensino e metodologia diferentes. **Neste ponto, ainda quanto a AL, Mendonça (2006) sintetiza que**:

AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistêmica sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa [...]. (MENDONÇA, 2006, p.208).

Avaliamos que ao invés de classificar e identificar, como no ensino de gramática tradicional, a AL se propõe a refletir. Foi o que procuramos fazer em nossas aulas, como na aula sobre os adjetivos, na qual utilizamos o texto "Mulher boazinha" de Martha Medeiros, para trabalhar com os alunos a função que os adjetivos exerciam dentro do texto, a recorrência desse recurso no diminutivo.

(Ac06, 2012, pp. 279–280)

Este recorte da seção de análise do Ac06 traz duas marcas linguísticas do MED que sinalizam graus diferentes de indicação da responsabilidade enunciativa. Na passagem "Como Kemiac e Lino de Araújo (2011) afirmam, a AL é uma alternativa para o ensino tradicional de gramática, baseando-se em uma concepção de ensino, objeto de ensino e metodologia diferentes", observamos que L1/E1, ao menos à primeira vista, se distancia, não assume o conteúdo relatado. Logo em seguida, traz a visão de "Mendonça (2006)" na forma de um DD com "que". No comentário que segue a essas formas de discurso relatado, L1/E1 cria a seguinte oposição: A e B pensam (ou dizem) que X; nós (que seguimos A e B) avaliamos que Y. Detalhando um pouco mais essa oposição, temos as seguintes atitudes de L1/E1:

- pronuncia-se sobre AL *como* (conforme**) Kemiac e Lino de Araújo afirmam;**
- expõe o modo tal qual **Mendonça (2006) sintetiza** a AL;
- emite **posicionamento contrário** ao que outros autores dizem/fazem *sobre* e *no* ensino de gramática tradicional (não concorda que a análise linguística se reduza a identificar e classificar elementos gramaticais);
- emite **posicionamento favorável** em relação ao que Kemiac e Lino de Araújo (2011) teriam afirmado e ao que Medonça (2006) sintetizou sobre a AL, ou seja, o autor do Ac06 concorda que a AL conduz à reflexão sobre a língua, tanto é que aplica esse conceito para fundamentar sua própria prática de ensino.

O engajamento de L1/E1 em relação aos PdV imputados a e2 (os autores citados) está evidente no parágrafo final do excerto, quando diz: "Avaliamos que ao invés de classificar e identificar, como no ensino de gramática tradicional, a AL se propõe a refletir. Foi o que procuramos fazer em nossas aulas, [...]".

(07)

1 Introdução

O ensino de língua portuguesa no Brasil é marcado por uma tradição que tem profundas raízes históricas. **Batista (1991) nos mostra que** a disciplina ***gramática nacional*** surge no final do Império a partir de um processo de transmissão de um patrimônio cultural, com o propósito de formar uma identidade linguística que consolidaria a unidade política e geográfica da Nação. Porém, a esse projeto de homogeneização se contrapõe uma real diversidade e heterogeneidade tanto das práticas linguísticas quanto culturais no espaço nacional. Desse modo, o ensino de língua passou a ter um caráter disciplinador, normatizador e homogeneizador das características linguísticas e culturais dos alunos, pautado na ideia de correção. A Gramática Normativa passa, então, a ser o instrumento dessa prática; e a escola, o principal meio pelo qual esse **"ideal de língua"** se firma e se consolida.

Nesse quadro tradicional do ensino de língua materna, Britto (2001), **após constatar que** o nível de escrita dos estudantes brasileiros está muito abaixo do satisfatório, **questiona** a prática artificial de produção de redações na escola. Isso porque, ao se tomar como único interlocutor o professor (que representa a figura social da escola), essa produção não constitui um processo real de interação; **ou seja,** o estudante fala para **"ninguém"**, ou não sabe para quem fala. Portanto, na tentativa de agradar ao professor e visando à nota, os alunos escrevem de acordo com a imagem de língua daquele, o que os faz associarem a concepção de língua a um modelo formal preexistente às suas reflexões e escolhas. Além disso, o texto, muitas vezes, segue um padrão previamente estabelecido e/ou funciona como um pretexto para aplicação das lições de gramática estudadas.

[...]

(Ac07, 2012, p. 289)

Em (07), reproduzimos toda a parte da introdução do Ac07 onde ocorrem contextos de imputação de PdV. Entre as marcas linguísticas identificadas no excerto está a ilhota textual em DI. O termo ou grupo de palavras "gramática nacional" (isolado em itálico) encontram-se no interior da formulação textual do DI introduzido por "Batista (1991) nos mostra que", significando que é um termo usado pelo autor citado e que não foi traduzido, parafraseado, na sintaxe de L1/E1. Nesse exemplo, observamos o distanciamento enunciativo, configurando o que Authier-Revuz (1998, p. 142) designa de "apenas um caso de imagem particular do funcionamento do sinal de modalização autonímica". Isso ocorre porque L1/E1 integra sintaticamente o elemento isolado em itálico ao seu próprio ato enunciativo (o citante), conservando-o tal como foi empregado na mensagem de origem. A ilha textual em DI evidencia, pois, que há uso com menção das palavras alheias.

As marcas linguísticas de DI também se apresentam em "Nesse quadro tradicional do ensino de língua materna, Britto (2001), após constatar que [...], questiona [...]", onde L1/E1 relata um PdV alheio com palavras próprias. No comentário desenvolvido em relação aos PdV de e2, é possível verificar fenômenos de modalização autonímica:

- A palavra "ideal de língua" está funcionando como marca de não-coincidência do discurso consigo mesmo, pois assinala a "interdiscursividade representada – de uma fronteira interior/exterior" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 23). Mais precisamente, trata-se de uma palavra retomada de um outro discurso do qual se fala na enunciação de L1/E1 (o da gramática tradicional).
- Os termos "ou seja" e "ninguém" configuram duas formas distintas de dar respostas de fixação de um sentido, no âmbito da não-coincidência das palavras com elas mesmas. Com o "ou seja", L1/E1 apresenta a especificação positiva do sentido de uma unidade sintática por meio da paráfrase ("essa produção não constitui um processo real de interação" no sentido de "o estudante fala para 'ninguém'"). Nessa formulação parafrástica, L1/E1 assume o esforço de destacar, por meio das aspas, que o sentido de "ninguém" não está dado na sua literalidade (= nenhuma pessoa), mas dizendo respeito à ausência de interlocutores reais e autênticos (não apenas o professor) para a produção textual realizada na escola.

O olhar sobre a dimensão macro dos casos de imputação apresentados em (07) revela que L1/E1 distancia-se das raízes históricas que constituem o discurso tradicional de ensino de língua portuguesa no Brasil e aproxima-se de um discurso mais atual, retomado de "Brito (2011)". Assim, cria laços de responsabilização com este outro locutor-enunciador, questionando também, em seu próprio ato de anunciação, "a prática artificial de produção de redações na escola" e considerando a língua em sua "real diversidade e heterogeneidade".

(08)

4.1.3 As condições de produção como tentativa de conter sentidos

[...]

Tomando emprestadas as palavras de Orlandi (2004, p. 67), podemos afirmar que,

para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha. E com ela o equívoco, a ambigüidade, a opacidade, a espessura material do significante. Daí a necessidade de administrá-la, de regular as suas possibilidades, as suas condições. A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social.

O que Orlandi nos apresenta, nada mais é do que uma constatação de que, apesar de a linguagem ser aberta, essa "polissemia" tenta ser controlada. Em um texto, por exemplo, uma forma de conter sentidos é através do uso das notas de rodapé6. **No livro que tomamos como objeto de análise, o que nos chama a atenção é o fato de as produções textuais dos alunos serem "administradas" por coletâneas de texto, os painéis de leitura, e serem acompanhadas por uma longa e detalhada descrição de como devem ser.**

[...]

Nota de rodapé:

[6] Cf. Orlandi, 1990, p. 106.

Ac08, 2013, pp. 424–425)

Assim como nos demais excertos, neste recorte da análise de dados do Ac08, a expressão do acordo pós imputação está explícita, onde vemos que L1/E1 toma emprestadas as palavras de "Oldandi (2004, p. 67)", para tratar sobre como a língua produz sentidos, como se constitui a interpretação. Em seguida comenta, explica as palavras citadas e se pauta nelas para fundamentar seu olhar sobre dados de pesquisa.

As ocorrências de imputação com acordo nos artigos científicos do pesquisador iniciante nos chamam a atenção para a necessidade de um olhar que não tome de forma isolada as marcas linguísticas indicadoras da responsabilidade enunciativa na materialidade textual. Vimos que nem sempre imputar um PdV a outrem significa a não assunção ou o não engajamento pelo seu conteúdo proposicional. Aqui, o campo científico a que esse gênero se vincula aceita plenamente a possibilidade de uma "atitude valorizante" em relação ao que o outro diz (RABATEL, 2013). Se uma das partes desse gênero tem como propósito apresentar os postulados teóricos que embasaram a análise/interpretação de dados, em um espaço previamente estabelecido, é pouco provável que o pesquisador principiante se dedique a questionar ou refutar a teoria. No fio textual do discurso, ele faz com que as vozes convocadas se tornem "aliadas", atuando como um co-enunciador em relação a elas, em um cenário de responsabilização compartilhada que lhe favorece.

A responsabilização não compartilhada – posição de desacordo no ato da imputação

Nos artigos científicos dos pesquisadores iniciantes, constatamos situações em que L1/E1 atribui o PdV a e2 e em seguida assinala explicitamente seu posicionamento desfavorável. São ocorrências em que L1/E1 reconhece o PdV de e2, mas não se assimila a ele, não concorda, exibindo uma espécie de grau máximo de não engajamento. Em outras palavras, tratam-se de PdV alheios com responsabilização não compartilhada, em que o reconhecimento do PdV de e2 por parte de L1/E1 move-se na direção da não assunção. No total de oito artigos científicos analisados, identificamos ocorrências de imputação com desacordo apenas em dois, o Ac07 e o Ac08, como mostramos a seguir.

(09)

Sua prática, na turma do 3º ano C do ensino médio, predominantemente consistia em copiar regras da gramática tradicional ou questões sobre gramática no quadro. Durante mais de três aulas, a professora se encarregou de expor e explicar regras de ortografia. Ela lia o conceito, dava exemplos para testar a validade da regra e pedia exemplos para os alunos. Diante das dificuldades dos alunos de entenderem a terminologia e os empregos linguísticos considerados "corretos" (já que era feito um trabalho de metalinguagem referente a uma variedade de língua da qual eles não são falantes: a variedade padrão), **a professora repetia incessantemente: "*Prestem atenção! Vocês que vão fazer redação tem que colocar isso na cabeça!*"; "*Isso é uma regra que, se a gente quer escrever certo, tem que ter na cabeça*".**

Essa situação, portanto, evidencia claramente um ensino voltado para a apropriação da norma padrão com vistas à escrita correta, o que revela uma prática baseada na concepção de linguagem como código, visto que podemos inferir que a professora, por meio da atividade, encara a língua como o conjunto homogêneo de suas formas estanques.

> **A insistência em se estudar regras de ortografia faz com que os alunos introjetem a visão dicotômica de "certo x errado", sendo o errado permitido na fala e o certo obrigatório na escrita, como se pode ver quando afirma:** *"Todo mundo pode errar falando, mas escrevendo, não!"*. **Ao invés de considerar a ortografia procurando interpretar o desvio da norma enquanto um lugar privilegiado para a descrição dos fatos da língua, identificando as diferenças entre as modalidades escrita e falada e discutindo os fenômenos da variação linguística,** a docente defendia **a ideia dicotômica de fala e escrita, incorrendo numa inconsistência teórica em relação a essas modalidades, pois, segundo Marcuschi (2008):**
>
> oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de som e grafia. Em suma, eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita. (p. 17).
>
> Desse modo, a professora acaba limitando a ideia de texto às características ditas da modalidade escrita, privando os alunos do entendimento mais amplo em relação a essas duas modalidades da língua.
>
> (Ac07, 2012, pp. 295-296)

Neste recorte do Ac07, há vozes de locutores-enunciadores distintos explícitos na materialidade textual: o pesquisador/produtor do artigo científico, os autores citados para fundamentar teoricamente o trabalho (especificamente "Marcuschi") e o informante da pesquisa (uma professora de língua portuguesa), além dos alunos da professora. Aqui, não nos interessa as ações da professora, mas somente os PdV que, segundo o relato de L1/E1, ela teria proferido em sala de aula e com os quais ele discorda completamente, como apresentamos resumidamente no quadro 3.

Quadro 3: Gerenciamento dos PdV conforme o excerto 9

PdV de e2 (a professora)	Refutação dos PdV de e2 por L1/E1
Os alunos precisam ter atenção sobre as regras gramaticais, porque farão redação e precisam estar com elas na cabeça para escrever correto.	E2 adota uma concepção equivocada de língua/linguagem. E2 apresenta uma visão dicotômica de certo *x* errado e isso prejudica os alunos.
Na fala, se pode errar; na escrita, não.	E2 desvia o foco: dá mais atenção a erros gramaticais e menos à análise de elementos linguísticos e fenômenos de variação. E2 apresenta uma visão dicotômica de fala e escrita, revela inconsistência teórica. E2 confunde a ideia de texto com características da escrita formal. E2 prejudica a compreensão ampla dos alunos.

Fonte: elaboração própria

Nesse caso, a refutação dos PdV se dá na medida em que o autor do Ac07 demonstra sua capacidade crítico-analítica ao descontruir uma prática de ensino que se mostra em dissonância com os postulados teóricos que ele adota em sua pesquisa.

(10)

Vejamos como isso ocorre voltando nosso olhar ao capítulo 13, "A carta de leitor". Ao propor que o aluno produza uma carta, o livro primeiramente apresenta um texto base que trata do desmatamento na Amazônia. Em seguida, oferece a seguinte proposta de produção:

Imagine que você tenha lido essa reportagem na revista e queira se manifestar em relação a algo que lhe tenha chamado a atenção. Escreva então uma carta para o editor responsável pela revista ou para o jornalista que assinou a matéria.

Você pode, *por exemplo, comparar o novo sistema de registro de desmatamento comentado pela revista a outras medidas anunciadas pelos governantes como capazes de levar a soluções milagrosas***, mas, na realidade, ineficientes.** *Pode também comentar o enfoque dado ao tema, elogiando ou criticando a maneira como o assunto foi tratado. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p.144, grifo nosso)*

Compreendemos que os autores do livro didático vão muito além de oferecer as condições de produção ao aluno. Ao sugerir que o aluno compare "o novo sistema de registro de desmatamento comentado pela revista a outras medidas anunciadas pelos governantes", o livro direciona o olhar do aluno para um aspecto da matéria sobre a Amazônia, ou seja, silencia outras interpretações. Além disso, ao qualificar essas ditas "soluções milagrosas" do governo como "ineficientes", o livro adota o ponto de vista defendido pelo autor da matéria, que julga "ineficientes" todos os investimentos do governo na preservação dessa floresta.

Pela nossa análise, é possível constatar que o trabalho com a produção de textos argumentativos, assim como já demonstramos com as questões de "interpretação", é bastante limitado, já que, quando aparece, é mediado pelos autores do livro para que o sentido seja apenas um, evitando-se assim, uma interpretação "equivocada" por parte do aluno. Em outro capítulo analisado, "As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação", também encontramos esse "excesso" de detalhamento nas propostas de produção textual:

(Ac08, 2013, p. 425)

Em (10), L1/E1 emite seu posicionamento desfavorável na direção de desconstruir a postura do livro em relação ao tratamento da produção textual, como demonstramos no quadro abaixo, para efeito de síntese.

Quadro 4 – Gerenciamento dos PdV conforme o excerto 10

PdV de e2 (o livro didático)	Refutação do PdV de e2 por L1/E1
O aluno produz o texto argumentativo ao serem dadas as condições de produção, que incluem fornecer texto base e apresentar o direcionamento do tema e do ponto de vista.	E2 silencia outros sentidos possíveis à abordagem do tema e limita o ponto de vistas dos alunos.

Fonte: elaboração própria

Sobre os contextos de imputação aqui analisados, chamamos atenção para o fato de que o posicionamento de desacordo tem respaldo, implícita ou explicitamente, em outros PdV alheios, os de autores representativos da teoria adotada nos artigos científicos (por exemplo, "Marcuschi", visto no excerto 09)

Considerando os excertos apresentados, podemos reiterar que uma das maneiras de a imputação suscitar a não assunção pelo conteúdo proposicional de um PdV é nas situações em que L1/E1 manifesta seu desacordo, ou seja, não deixa qualquer indício de engajamento, de comprometimento em relação ao que o outro disse, pensa ou defende. Essa operação, no entanto, não foi o que predominou, nem teve significativa frequência nos artigos científicos dos pesquisadores iniciantes. Dada a sua posição no campo científico, o pesquisador iniciante, sobretudo este a que estamos nos referindo (o aluno de graduação), se configura como um sujeito que se limita a reproduzir o saber e o aplica para a descrição e/ou interpretação de dados da realidade. Embora óbvio, esse dado é um indicador da necessidade de se relativizar as imposições que se costumam atribuir a esses estudantes, que certamente precisam de mais tempo de formação acadêmica para compreender o funcionamento do campo científico, as variadas espécies de gêneros de discurso que nele se situam, inclusive com suas hierarquias e contradições, os conceitos, postulados e procedimentos metodológicos da teoria adotada, entre muitos outros aspectos.

PdV anônimos e os indícios de uma pseudoneutralidade

Considerando o aporte teórico aqui adotado, entre as formas de materializar a não assunção da responsabilidade enunciativa está a expressão de neutralidade. Seria uma espécie de grau zero de indicação deste fenômeno, já que não fica evidente quem é o responsável pelo PdV, cujo conteúdo proposicional é relatado objetivamente em terceira pessoa, "de forma neutra", como diz Rabatel (2009), e corresponde ao que Adam (2011) designa como PdV anônimo. Essa é uma prática muito comum na escrita acadêmico-cientifica, mas, na verdade, trata-se de uma "pseudoneutralidade", porque, por mais objetivo e distanciado que se mostre L1/E1, a própria opção de usar a terceira pessoa verbal já aponta um posicionamento subjetivo, por exemplo, o de não se revelar, não se comprometer com o PdV, atribuindo-o à opinião comum, pertencente ao campo científico.

Semelhante aos casos de imputação analisados anteriormente, a "neutralidade" supõe que houve um reconhecimento por parte de L1/E1 do PdV de e2, que desta vez é um locutor-enunciador anônimo. A diferença é que L1/E1 não demonstra rejeitar ou aceitar o PdV alheio como válido, correto, incorreto, bom, ruim etc., ficando na situação intermediária entre a assunção e a não assunção.

Seguem abaixo três entre as ocorrências identificadas no *corpus* e que constituem, pois, o que estamos considerando como PdV anônimos e como expressão de um posicionamento neutro de L1/E1.

(11)

Para que o conhecimento de mundo efetive-se de forma satisfatória na vida do profissional de redação e revisão, faz-se necessário que ele saiba distinguir e usar adequadamente os gêneros textuais. Vale lembrar que gêneros textuais são tipos específicos de textos de diferentes naturezas, sejam eles literários ou não. As formas textuais (tipos de texto) constituem-se nas materialidades linguísticas reconhecidas socialmente: narrativas, argumentativas, descritivas, injuntivas, expositivas e dialogais, que circulam por meio de diversos gêneros textuais. Sob essa concepção, pode-se citar alguns exemplos de gêneros: anúncios, convites, atlas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas comerciais, cartazes, comédias, contos de fadas, crônicas, editoriais, ensaios, entrevistas, ofícios, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de músicas, leis, mensagens, notícias. São textos que circulam em vários setores e têm uma função específica discursiva, sendo voltados para um público distinto e com características próprias. Segundo Marcuschi,

> o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). Os gêneros limitam nossa ação na escrita. [...] Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais. (MARCUSCHI, 2011, p. 18-19, grifos do autor).

(Ac02, 2012, pp. 233–234)

Devido à forma impessoal do verbo, não está explícito quem assume o conteúdo que incide sobre "Vale lembrar" e "Sob essa concepção, pode-se citar". Todavia, como defendemos a ideia de uma pseudoneutralidade, é apenas provisoriamente que o anonimato do PdV se mantém no texto. Em primeiro lugar, para estes exemplos, admitimos a hipótese de uma "dupla voz" (PASSEGGI et al., 2010, p. 304): a voz advinda da teoria adotada no artigo científico (a teoria de gêneros, trazida pela mediação de "Marcuschi" e de outros autores) e a voz do autor do Ac02, que julga relevante lembrar ao seu leitor alguns aspectos sobre a natureza dos gêneros textuais. Em segundo lugar, concordamos com Rabatel (2009) quando afirma que todo PdV imputado requer uma posição de L1/E1. Não importa se imputado a uma opinião comum, a uma fonte anônima, o fato é que o discurso cobra uma posição daquele que profere o enunciado.

Ora, como mostramos anteriormente, predomina a manifestação de acordo em relação à teoria de base adotada nos artigos científicos analisados, o que sugere que L1/E1 compartilha a responsabilidade pelos PdV imputados a e2. Assim, o exame do contexto linguístico, como sugere Adam (2011), assegura que o conteúdo desses PdV aparentemente anônimos em (11) se encontra relacionado a um ou outro e2 citado no Ac02.

(12)

> O estudo de caso empreendido também nos levou a concluir, a partir da análise da produção escrita de alunos adultos, que a combinação gramatical pode refletir um lapso cometido pelo aluno que ainda não se acostumou com as convenções gramaticais da LE. Nesse sentido, a aprendizagem de LE é entendida com um processo em que o indivíduo precisa se desvincular gradualmente das estruturas de sua LM para, então, tornar-se proficiente na LE aprendida.
>
> **Cabe questionar** então, em que medida essa combinação gramatical funciona efetivamente como uma estratégia de aprendizagem ou indica apenas uma distração/dificuldade do aprendiz. Consideramos, portanto, que a resposta para esse questionamento é uma tarefa produtiva reservada para estudos futuros.
>
> (Ac03, 2012, p. 263)

A mobilização do verbo na forma impessoal em "Cabe questionar" torna o PdV anônimo, pois não evidencia quem questiona. Porém, ao deixar a resposta em aberto, o autor do Ac03 revela ser o locutor-enunciador da questão, que foi levantada por ele como forma de conduzir a reflexão acerca dos resultados obtidos na pesquisa. Nesse exemplo, consideramos também a possibilidade da voz dupla, tendo em vista que L1/E1 formula um questionamento levantado pela própria teoria de aquisição de segunda língua adotada por ele no Ac03.

(13)

> **Ao considerar** *que a mídia tem uma grande parcela de participação no processo de formação de identidade,* **pode-se afirmar que** *ela é fonte para uma análise da identidade dos sujeitos para os quais ela se dirige. Portanto, analisar a língua utilizada na mídia possibilita, também, enxergar traços da identidade desse sujeito que ela almeja alcançar*.
>
> (Ac04, 2012, p. 265)

Nesse trecho específico do Ac04, não está evidente o locutor-enunciador que assume pelo PdV de que "a mídia tem uma grande parcela de participação no processo de formação de identidade" e de que "ela é fonte para uma análise da identidade dos sujeitos para os quais ela se dirige". O contexto linguístico, dito e implicitado, é o que nos orienta a perceber que se trata de postulações assumidas pelo autor do Ac04, com base na teoria adotada. Essas duas postulações embasam o seu olhar para analisar o papel da mídia na construção de identidades.

A análise das ocorrências de PdV anônimos confirma o postulado de Rabatel (2009) de que a situação intermediária da neutralidade, embora teoricamente possível, não dura muito tempo. Como afirma o autor, o fato de L1/E1 *se afastar do seu dizer não indica uma ausência de PEC, mas uma tática de legitimidade que consiste em se apoiar sobre um responsável externo*[11] (RABATEL, 2009, p. 77, tradução nossa).

[11] [...] *s'effacer de son dire n'indique pas une absence de PEC, mais une tactique de légitimation qui consiste à s'appuyer sur un garant externe.*

No contexto desta pesquisa, apontamos o campo científico, as condições de produção e o próprio gênero de discurso como forças reguladoras dos atos enunciativos de L1/E1, exigindo a objetividade, o não engajamento subjetivo. Em contrapartida, o funcionamento da linguagem reverte essa "ilusão" e faz intervir, no fio textual/discursivo do gênero artigo científico, as marcas de um posicionamento teórico-metodológico assumido por seu autor. É nesse sentido que, na prática da relação do locutor-enunciador com a linguagem, não lhe é possível ficar o tempo todo neutro, sem tomar uma posição no discurso.

Na tabela abaixo, apresentamos dados quantitativos que auxiliam a análise qualitativa aqui realizada e, portanto, nos dão apoio para levantar algumas considerações sobre os posicionamentos emitidos por L1/E1 nos artigos científicos.

Tabela 1: Posicionamentos enunciativos em contextos de imputação nos artigos científicos de pesquisadores iniciantes

CÓD.	ACORDO	DESACORDO	NEUTRALIDADE	OCORRÊNCIAS POR ARTIGO CIENTÍFICO
Ac01	17	00	22	30
Ac02	34	-	14	37
Ac03	15	-	01	10
Ac04	30	-	05	32
Ac05	34	-	-	34
Ac06	13	-	07	18
Ac07	22	06	06	29
Ac08	16	02	01	21
Total	149	08	56	212

Fonte: elaboração própria

Os dados da tabela mostram que a posição de acordo, representativos da expressão de um laço de responsabilização com os PdV imputados, predomina nos artigos dos pesquisadores iniciantes (149 ocorrências), seguida da posição intermediária de "neutralidade" (58 ocorrências). Já o desacordo, que supõe a refutação de um PdV alheio, mostrou-se bem menos recorrente (apenas 8 ocorrências em dois artigos).

Na dimensão mais macro da pesquisa de doutoramento, a identificação das marcas linguísticas que sinalizam a imputação foram o discurso direto, o discurso indireto, o discurso direto com "que", a modalização em discurso segundo, formas de não-coincidência do discurso consigo mesmo (sinalizadas com aspas e itálico), entre outras. Neste artigo, demonstramos que, no contexto linguístico em que alguns desses elementos foram utilizados, estabelecem um laço de responsabilização evidenciado em diferentes partes do plano de texto do artigo científico: na introdução, quando o L1/E1 apresenta qual a filiação teórica do trabalho e anuncia quais os autores que seguirá; na seção teórica, quando se verifica que é feita uma síntese dos conceitos teóricos utilizados para fundamentar a análise de dados e, nos comentários acerca desses conceitos, L1/E1 reafirma os argumentos da teoria adotada (reproduz parafrasticamente o que ela diz, lhe dá validade e até enaltece, no sentido de torná-la importante). Já as demais posições assumidas por L1/E1, o questionamento/refutação da teoria e a pseudoneutralidade,

ocorreram em pontos muito específicos, a maior parte das vezes em função de uma palavra demarcada com aspas ou itálico sinalizando terminologia adotada por determinado autor, palavras de outra língua, ou palavras usadas por informantes da pesquisa.

PALAVRAS FINAIS

Conforme a análise feita, vimos que, ao imputar o conteúdo proposicional dos PdV a e2, mostrou-se mais recorrente a expressão de posicionamentos favoráveis por parte de L1/E1, em situações de retomadas, reformulações e comentários que reafirmam e validam o dizer do outro. Assim, os resultados revelam que o pesquisador iniciante instaura uma forma de diálogo com os PdV alheios direcionado para a responsabilização compartilhada (acordo parcial ou total).

Esses dados são sugestivos para a análise da construção da autoria nos textos acadêmico-científicos dos pesquisadores situados na posição de iniciantes. O foco sobre os movimentos de (não) assunção da responsabilidade enunciativa nos permitiu observar que esses pesquisadores constroem sua voz sob a dependência do dizer e, sobretudo, das palavras do outro (da teoria, de outros autores), tendo em vista os muitos contextos de imputação com acordo, os PdV formulados com palavras importadas de e2 e assumidos como próprios por integração sintática, as poucas constatações e comentários críticos particulares sobre o que esse outro diz, a ausência de explicações e acréscimos, e uma análise de dados que também vai ao encontro da validade da teoria adotada.

Porém, é preciso dizer que esses resultados não podem ser compreendidos fora do contexto de produção dos artigos científicos ou deslocados em relação à posição na qual se situa seus autores. Trata-se de uma posição relativa assumida por esses pesquisadores no campo científico e que por isso mesmo está sujeita a mudar, positivamente ou não, a depender da experiência vivenciada ao longo da jornada acadêmica, das intervenções recebidas de um profissional mais experiente durante o processo de escrita de textos e também das investidas individuais de sucesso e progresso.

Como contribuição para uma experiência produtiva com o ensino de gêneros na graduação que vise ao desenvolvimento de habilidades comunicativas do pesquisador iniciante no campo científico, especialmente o saber dialogar com o discurso do outro e assumir uma posição enunciativa própria, os resultados da pesquisa também são sugestivos para a aplicação didática de categorias linguísticas da responsabilidade enunciativa, a partir de um tratamento textual-discursivo das operações de citação no texto acadêmico, como propôs a pesquisa em sua versão macro (BERNARDINO, 2015).

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues et al. Revisão Técnica: João Gomes das S. Neto. 2 ed. revisada e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer, et al. Revisão técnica da tradução Eni Pulccinelli Orlandi Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: ____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, pp. 11-80.

____. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. Tradução de Daniel Costa da Silva. **Caleidoscópio**, v. 6, n. 2, pp. 107-119, mai./ago. 2008.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002. Disponível em: ‹http://pt.scribd.com/doc/58069225/Bakhtin-O-Discurso-No-Romance›. Acesso em: 21 mai. 2014.

____. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006. (Original russo 1929).

BERNARDINO, R. A. S. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação**. 2015. 286 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015. Disponível em: ‹https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21000›. Acesso em: 17 set. 2016.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Tradução de António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 8 ed. Nova Veja: Limitada, 2012.

GUENTCHÉVA, Z. Manifestations de la catégorie du médiatif dans temps du français. **Langue Française.** n. 102, pp. 8-23, 1994.

NEVES, J. dos S. B. **Corre voz no jornalismo do início do século XX**: estudo semântico -enunciativo do Correio Braziliense e da Gazeta de Lisboa. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n) textual de sentido. In: LEITE, M. Q.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010, p. 262-312.

RABATEL, A. Le point de vue, une catégorie transversale. **Le Français aujourd'hui**, n. 151, p. 57-68, 2005. Disponível em: ‹http://www.cairn.info/publications-de-Rabatel-Alain--234.htm›. Acesso em: 04 jun. 2013.

____. Prise em charge et imputation, ou la prise em charge à responsabilité limitée... **Langue Française** – La notion de prise em charge em linguistique, n. 162, jun., pp. 3-27, 2009.

____. Schémas, techniques argumentatives de justification et figures de l'auteur (théoricien et/ou vulgarisateur). **Revue d'anthropologie des connaissances**, pp. 505-525, 2010.

____. O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista. In: WANDER, E. (Org.). **A construção da opinião na mídia**. Tradução de Wander Emeditato. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2013, pp. 19-66.

PARTE II

ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

ESCRITA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS: DESAFIOS E REPRESENTAÇÕES[1]

THE WRITING IN UNDERGRADUATE IN MODERN LANGUAGES: CHALLENGES AND REPRESENTATIONS

Hermano Aroldo Gois Oliveira[2]
Denise Lino de Araújo[3]

RESUMO: Este trabalho objetiva desvelar a representação de escrita evidenciada no curso de Letras à luz do fenômeno das representações sociais desenvolvido por Moscovicci ([1961] 2013) e colaboradores (SPINK, 1995; JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1994). A metodologia utilizada é de base qualitativa, a qual segue os procedimentos da pesquisa experiencial (cf. MICCOLI, 2014) e da pesquisa exploratória (cf. MOREIRA; CALEFFE, 2008). Em se tratando da coleta de dados, foi aplicado 1 (um) questionário e realizado 3 (três) sessões reflexivas com grupos de graduandos de 3 (três) instituições de nível superior localizadas no estado da Paraíba. O *corpus* é constituído por um conjunto de depoimentos de licenciandos matriculados nos períodos compreendidos entre o 3°, 5°, 6°, 7° e 9°. Os resultados indicam a incidência da representação de escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas letradas requisitadas no curso, a partir dos depoimentos dos informantes, na qual se constitui de três evidências, a saber: escrita acadêmica fundamentada; escrita acadêmica orientada e escrita acadêmica normatizada. Essa representação de escrita contribui para a formação acadêmica e para a identidade profissional do graduando em Letras.

Palavras-Chave: Representação social; escrita acadêmica; letras; práticas letradas.

ABSTRACT: This paper aims at exploring the representation of writing highlighted in the undergraduate in modern languages according to the social representations phenomenon developed by Moscovicci ([1961] 2013) and its contributors (SPINK, 1995; JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1994). It was used a qualitative basis methodology, which follows the procedures of the experiential research (cf. MICCOLI, 2014) and of the exploratory research (cf. MOREIRA; CALEFFE, 2008). For data collection it was applied a questionnaire and three reflective sessions with undergraduate students from three higher education institutions in the state of Paraíba, Brazil. The corpus

1 Este artigo apresenta uma versão resumida de parte de dissertação de mestrado intitulada O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva (2016), elaborado pelo primeiro autor, sob orientação da segunda autora, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE/UFCG).

2 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Linguagem e Ensino na área de Lingua(gem) em Contexto de Ensino de Língua Materna pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: oliveirahermano.letras@gmail.com.

3 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) e da Unidade Acadêmica de Letras (UAL). E-mail: deniselinoaraujo@gmail.com.

is composed by a set of testimonials from students registered among the third, fifth, sixth, seventh and ninth semesters. The results of the student's testimonials show an incidence of the representation of the academic writing as a way of insertion into the literacy practices required during the course. These results are constituted by three evidences: based academic writing; oriented academic writing and standardized academic writing. This representation of writing contributes to an academic education and to the professional identity of the undergraduate in modern languages student.

Keywords: Social representation; academic writing; undergraduate in modern languages; literacy practices.

INTRODUÇÃO

É crescente, nos últimos anos, o número de pesquisas no cenário educacional brasileiro que contemplam a escrita acadêmica como objeto de investigação. Essa tendência está atrelada a dois grandes aportes teóricos: de um lado, os estudos sobre socialização ou letramentos acadêmicos (PASQUOTTE-VIEIRA, 2015; FIAD, 2011), e de outro, as pesquisas relacionadas à concepção bakthiniana sobre gênero discursivo e/ou sobre as estruturas linguísticas que os constituem (BAKHTIN, 2010; BRITTO, 2015).

Esse aumento de pesquisas sobre o tema resulta do interesse de entender a mobilização, recepção e circulação de práticas letradas esperadas na universidade, bem como o interesse de desvendar a superfície linguística comum aos principais gêneros acadêmicos, uma vez que é nessa instância de ensino em que o participante responde às demandas comumente experimentadas na academia, tais como a pressão para ler, escrever e publicar os gêneros mais específicos, em função da área profissional pertencente (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Com base nessas e em outras pesquisas, como também por meio de dados formais, advindos de investigações científicas realizadas em contexto nacional (MOTTA-ROTH, 2006; DORSA; CASTILLO, 2011; OLIVEIRA, 2011; CÔRREA, 2011; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; BEZERRA, 2011; SILVA, 2011; PEIXOTO, 2011), e de indícios informais, obtidos a partir de conversas com professores de curso superior, da própria experiência como escrevente em práticas letradas em contexto acadêmico e como docente em curso de formação inicial, constatamos a dificuldade dos estudantes (ingressos e egressos) em se apresentar proficiente em escrita, na universidade.

Os dados das pesquisas indicadas e a nossa observação apontam para a falta de ensino sistemático de escrita em disciplinas voltadas para a visão de um ensino da organização global mais comum dos gêneros (textual/discursivo) acadêmicos, vista como suficiente para que o aluno chegue à produção de um bom texto (MACHADO et al 2004). O domínio de tal organização, entretanto, não se torna suficiente para que se alcancem resultados esperados com a prática de escrita no ambiente acadêmico.

Segundo Fiad (2011), é preciso bem mais que focalizar na organização global dos gêneros típicos da academia, a fim de que certas convenções de escrita sejam inseridas nas práticas de estudantes, tais como a clareza na escolha de práticas no domínio acadêmico, os significados que determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que está envolvido quando um estudante é solicitado a elaborar justificativas e argumentação de acordo com as convenções de escrita típica dessa esfera, entre outros fatores.

Essas constatações se intensificam quando direcionamos a nossa atenção para os cursos de formação inicial, especificamente nos cursos de Licenciatura em Letras, onde se espera um significativo trabalho com a produção escrita e que deveria se dedicar às dificuldades de escritura, a julgar pelo objeto de estudo/ensino – a língua(gem). É nos cursos de Letras que, supostamente, prepara-se o acadêmico para trabalhar com a escrita no ensino de língua materna e que se propõe a relação entre a reflexão teórica e a aplicação prática. Todavia, recentes pesquisas da área apontam que nem sempre é assim (HOFFNAGEL, 2010; MENEGASSI; OHUSCHI, 2007; VITÓRIA, CHRISTOFOLI, 2013; FERREIRA, 2014).

Sendo assim, diante desta realidade e orientandos pela questão de pesquisa *Que representação social de escrita evidencia-se em cursos de Letras?*, propomo-nos, neste trabalho, desvelar a representação social de escrita formulada em cursos de formação docente. Para tanto, interessa-nos identificar os elementos constituintes da representação revelada e analisar como estes interferem no modo como a escrita é manipulada.

Dessa forma, o nosso trabalho encontra-se dividido em quatro tópicos, além desta introdução, na qual, brevemente, situamos o contexto do tema investigado no cenário brasileiro. A segunda, referente à fundamentação teórica, discutimos acerca do fenômeno das Representações Sociais cunhada por Moscovici. O terceiro tópico, dedicado aos procedimentos metodológicos, caracterizamos a natureza e tipo da pesquisa que originou este trabalho, bem como apresentamos os sujeitos participantes e o contexto de geração de dados. O quarto, concernente à análise de dados, desvelamos e discutimos a respeito da representação social identificada por meio do *corpus* analisado. O quinto e último tópico, apresentamos as conclusões a que chegamos.

SÍNTESE DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) reporta ao trabalho empreendido pelo psicólogo francês Serge Moscovici, na obra *La psychanalyse, son image et son public* (1978). Nela, o teórico estabelece os avanços ao romper com a tradição individualista ou "psicologista" que se instalara na psicologia social e as consequentes dificuldades de sua teoria, como, por exemplo, a sua ambição de ir além dos seus estudos para o qual se propôs a redefinir os problemas e conceitos da psicologia social, além de pontuar os terrenos que demarcaram a representação social, como a tradição sociológica.

Com sua visão de representação, Moscovici rompe com a concepção individualista – também de individualização da psicologia social, chamada por Le Boh (1985 apud FARR, 1994) –, que ganha força na psicologia social, a partir da separação dos fenômenos *individual* e *coletivo,* empreendido por Durkheim. Em seus estudos, o psicólogo francês, em uma tarefa arriscada, mas também original, direciona o seu olhar para/na relação sujeito e objeto, os quais são vistos simetricamente. Para o psicólogo, "o indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade" (FARR, 1994, p. 51), isso porque, na visão de Moscovici, o sujeito e o objeto coexistem interrelacionados a um mesmo campo de atividade, como podemos observar

> [...] não existe um corte dado entre universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), [...] o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é

> parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento [...] (MOSCOVICI, 2013, p. 61).

Nesse sentido, ao notarmos que a teoria das representações sociais considera que tanto o sujeito quanto o objeto partilham mutuamente de uma mesma construção, e, por sua vez, a realidade é construída com base nessa interação, reconhecemos, pois, a existência de um diálogo com os preceitos postulados pela corrente teórica Interacionismo Sociodiscursivo, segundo a qual é compreendido o indivíduo como sujeito psicossocial (BRONCKART, 2012), isto é, as condições e as intervenções sociais assumem papel decisivo na formação das capacidades cognitivas do sujeito.

Ao formular sua teoria, Moscovici declara que as representações sociais são geradas a partir da aplicação de dois elementos: objetivação e ancoragem. O primeiro remete à concretização de um símbolo, à materialização, ou seja, para o psicólogo, o indivíduo, a fim de conceber o objeto, precisa, necessariamente, materializá-lo, torná-lo real ao seu modo. Para ilustrar, o psicólogo social chama a atenção, na psicologia, para descrição de patologias que, por vezes, se demonstram distantes da realidade dos sujeitos.

Se considerarmos o trabalho com os gêneros textuais, na Linguística textual, entendemos que a sua materialização se dá a partir do uso social e, tal como proposto por Marcuschi (2010), para quem a sociedade emergente cria e recria gêneros em virtude de sua necessidade de interação. Desse modo, quando associamos esse processo para a representação de escrita, remetemos à compreensão de um objeto que se modifica mediante o lugar de interação – as exigências de escrita no ensino básico e superior, por exemplo.

O segundo elemento, ancoragem, para Moscovici, remete à explicação do objeto, ao modo como este pode ser interpretado, ou seja, uma vez concretizado (objetivação), o objeto precisa ser explicado, interpretado para que se torne real à sociedade. Mas para que isso possa ser possível, é necessário que o objeto concretizado seja categorizado, rotulado, a fim de que se torne conhecido socialmente, e uma forma de sê-lo é por meio da classificação e nomeação.

Classificar, assim, para a teoria das representações sociais, significa clarificar alguma coisa, tornar algo distinto; pois, aquilo que não recebe nome, que não é passível de classificação, não existe. Desse modo, essa tendência em classificar um objeto, seja por uma atitude de generalizá-lo ou, até mesmo, particularizá-lo, "não é, de nenhum modo uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante" (MOSCOVICI, 2013, p. 65). E não só, mas também porque reflete a necessidade de apropriação desse objeto. Dito de outra forma, com a atitude de clarificar as representações, necessariamente, o indivíduo, em comunhão, classifica o fenômeno a partir de inferências a outra realidade, que permite que o "novo" representado crie sua identidade. Em harmonia com essa atitude, Moscovici compreende a existência da atividade da nomeação.

Essas duas atividades parecem caminhar juntas, pois é inviável classificar sem, ao menos, dar nome. "Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na *matriz* de identidade de nossa cultura" (MOSCOVICI, 2013, p. 65). Logo, na nossa sociedade, a atividade de nomear, de "batizar" algo ou alguém, tem

valor especial, pois evidencia uma atitude necessária para que tome forma, ligação com outra imagem. Contudo, é importante considerar, ainda, que esse valor especial não se dá apenas em relação ao objeto em si, mas também para a relação que se estabelece entre o objeto e os sujeitos que o nomeiam.

Não por acaso, Moscovici (2013), em suas ponderações, tenha provado três consequências resultantes da atividade de dar nomes, as quais são: *descrição e aquisição de características; distinção a partir dessas características; e aceitação coletiva*. Para melhor compreensão dessa realidade, tomamos, do mesmo modo, por exemplo, as definições de *gênero* e *tipo textual* empreendida na Linguística Textual. Ora, de acordo com autores renomados na área (SWALLES, 1990 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES et al 2005; BRONCKART, 2012), não há como tomar um conceito pelo outro.

Para que esses conceitos tomassem forma, fossem concretizados e reconhecidos enquanto tal, foi necessário propor definições, mas também nomeações, que permitissem aos pesquisadores compreender as diferenças com maior facilidade. Desse modo, Marcuschi (2010), em suas discussões sobre aspecto teórico e terminológico, diz que a *expressão tipo textual* designa, propriamente, uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística típicas de sua composição (que envolvem aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Além disso, o autor esclarece que há um número limitado dos tipos textuais classificados como *narrativo, argumentativo, dialogal, expositivo e injuntivo.* Já a respeito dos gêneros textuais, o pesquisador afirma ser

> uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Diferentemente dos tipos textuais, os quais abrangem cerca de meia dúzia, os gêneros textuais não se podem precisar quanto são, dada a sua concretização, isto é, dadas as circunstâncias sociais de utilização da linguagem, pois, sua nomeação é determinada pelo estilo, conteúdo, composição e função (MARCUSCHI, 2010). É perceptível o interesse comum da nossa sociedade em nomear algum fenômeno emergente a fim de torná-lo real. Essa prática não se diferencia das representações sobre escrita, em que, por sua vez, sujeitos inseridos socialmente em uma mesma comunidade procuram tanto classificar quanto nomear a escrita de acordo com as especificidades comuns da sua área. Por exemplo, supostamente, estudantes do curso de Direito de uma universidade X podem interpretar a escrita utilizada no seu curso de forma diferente de estudantes do curso de Medicina de uma universidade Y, localizada em uma cidade Z.

Assim, pois, esses mecanismos necessários à transformação que fazemos do não familiar ao familiar por transferi-lo à nossa própria esfera particular, nosso lugar de conforto que nos permite comparar e interpretar para, por fim, como considera Moscovici, reproduzir entre aquilo que podemos ver e tocar e, consequentemente, controlar, só são possíveis quando os chamados universos reificados e consensuais atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade (MOSCOVICI, 2013).

A respeito desses universos, Sá (1995) esclarece que, em uma sociedade moderna, o novo, aquilo que se torna familiar, real, é, com frequência, gerado ou formulado por

meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. Em outras palavras, os universos reificados remetem às novas descobertas ou teorias, invenções e desenvolvimentos técnicos, produções políticas; isto é, típicas do conhecimento científico, advindo da academia (MOSCOVICI, 2013). Por sua vez, os universos consensuais admitem a existência de uma realidade social. É nele que operam os processos pelos quais o não familiar passa a ser familiar, quando se torna, de fato, socialmente conhecido, aceito e concreto.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo ora apresentado é de natureza qualitativa. E assim se constitui porque, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), não busca relações entre fenômenos nem cria leis universais, mas sim procura entender, bem como interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto.

No que concerne à geração dos dados, a pesquisa se apresenta em sua classificação híbrida, do tipo exploratória-experiencial. Recorremos à metodologia exploratória porque, de acordo com as considerações de Gil (1994), esse tipo de pesquisa tem por finalidade primordial desenvolver, esclarecer ou até mesmo modificar conceitos já formulados outrora, com vistas à caracterização de problemas mais precisos. Recorremos também à outra modalidade de pesquisa, a experiencial, porque, ao privilegiar a voz dos sujeitos colaboradores, vistos como testemunhas legítimas de eventos e processos de ensino/aprendizagem (Cf. MICCOLI, 2014), priorizamos a interação com aquele que vivencia o contato com a escrita a partir da sua experiência adquirida em sala de aula.

Além de o método oportunizado por esse tipo de pesquisa, nos beneficiamos também de duas técnicas de pesquisa, quais sejam: questionário e sessão reflexiva. Sobre o questionário, utilizamo-nos para identificar práticas de letramentos, perfil socioeconômico, como também para informar a formulação de perguntas necessárias a segunda técnica. Já, em relação à sessão reflexiva – com gravação em áudio/vídeo – apresentada por Liberali et al (2003), nos utilizamos a fim de oportunizar um ambiente de colaboração e negociação com os entrevistados.

Para as autoras, as sessões são espaços colaborativos que permitem aos que assim participam conversem e negociem suas "agendas" para análise e interpretação de suas ações/escolhas em *locus* específico. Essa técnica está relacionada à atividade de caráter crítico-reflexiva do participante. Além disso, o trabalho com as sessões de discussão, como assim também são chamadas, inserem os participantes em um discurso de base argumentativa, orientando para propor questionamentos de caráter social, político e cultural (LIBERALI et al, 2003).

O *corpus* analisado, nesta investigação, é constituído por um conjunto de seleção de depoimentos de um grupo de licenciandos de três cursos de Letras, diurnos, vinculados a três instituições de ensino superior localizadas em um Estado da região nordeste (duas públicas e uma privada), coletados por meio da técnica da sessão reflexiva com duração de aproximadamente 1 hora, no ano de 2015, o qual foi transcrito, com base nas normas de transcrição em Marcuschi (2001), e categorizado. Esses licenciandos – do sexo masculino e feminino com faixa etária entre 18 e 50 anos – no momento da coleta de dados, estavam matriculados em períodos distintos, compreendidos entre o

terceiro ao nono; ingressantes entre 2011.1, 2012.1, 2012.2, 2013.1 a 2014.1. Por sua vez, procuramos analisar o *corpus* gerado a partir das seguintes categorias de análise que surgiram da leitura dos dados: a) escrita acadêmica fundamentada; b) escrita acadêmica orientada; e c) escrita acadêmica normatizada.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Para os graduandos dos cursos de Letras, as representações sobre escrita comungam com o fato de que esse objeto deve "tornar-se familiar, transferido para a própria esfera particular. Para isso, é necessário um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar)" (MOSCOVICI, 2013, p. 58).

Esse estado de concretude, de familiaridade com o objeto só é possível a partir do momento em que se passa a "coisificar" ou a classificar e dar nome a algo, neste caso, como veremos, à medida que esses sujeitos são questionados sobre as percepções que construíram sobre a escrita, com o propósito de tornar este objeto real e próximo da realidade na qual vivenciam, rotulações vão sendo realizadas, a partir de nomes ancorados no vocabulário da linguagem comum à academia. Dito de outra forma, queremos dizer que, à medida que os informantes vão esclarecendo os seus conhecimentos sobre o artefato linguístico representado, [in]conscientemente apropriam-se de termos comuns à área profissional e que atenuam a representação de escrita, tais como as expressões: fundamentação, orientação e normatização, vocábulos esses, usualmente, utilizados no curso de Letras, mais precisamente; ou, de modo geral, no ensino superior.

Assim, mediante a discussão promovida na segunda etapa de investigação, isto é, a partir da sessão reflexiva, foi-nos possível compreender os conhecimentos práticos construídos a partir da experiência com a escrita nos cursos de Licenciatura em Letras dos sujeitos da pesquisa, neste caso, acerca da sistematização dos conhecimentos que o grupo tem sobre o objeto (NASCIMENTO, 2013, p. 49).

Além disso, pudemos também ter acesso aos saberes socialmente elaborados e compartilhados sobre a escrita. O resultado o qual chegamos incide no fato de que a escrita no curso de formação docente apresenta características particulares que interferem no modo de agir desses sujeitos e que uma vez apropriadas os permitem inserir-se nas diversas práticas letradas recorrentes no curso, o que evidencia uma representação de escrita como forma de inserção nas práticas requisitadas em Letras. Nos itens a seguir, explicitaremos as evidências, as ideias, as estratégias de ação, bem como as consequências operantes que constituem esse tipo de representação.

a) ESCRITA ACADÊMICA FUNDAMENTADA

Dentre as evidências sobre as representações de escrita acadêmica, podemos notar, nos discursos dos graduandos, que este objeto, no curso de Letras, em virtude do caráter científico, parece ser uma ferramenta fundamentada. Essa característica é comprovada a partir dos seguintes excertos que apresentam as ideias dos informantes a respeito do entendimento sobre a característica de fundamentação para o modelo de escrita requisitada no curso de formação docente:

(1) FUNDAMENTADO[4] porque... você não pode escrever coisas você tem que ter meio que um embasamento né? falar ter argumentos sobre aquele texto é a fundamentação. SR1[5]

(2) SE BASEAR não copiar o que o autor está falando SR1.

(3) é porque é direcionada baseada em outros autores e no ensino médio você não vê isso... eles não trabalham de acordo com o teórico não e já na academia sim você tem que ter uma visão pra você seguir uma linhagem. SR3

(4) por isso que tem que ter a fundamentação você ir atrás de um teórico para depois você tirar a sua ideia a sua base porque a partir do momento que você lê vários autores ou várias revistas não é pra você fazer uma cópia é pra você ter uma ideia pra você formar a opinião. SR2

Os excertos acima revelam o conhecimento construído a partir da experiência dos graduandos com a prática acadêmica de escrita. Nesse sentido, o uso do termo "fundamentado" está associado à ação de se basear em algo, o que é perfeitamente compreensível quando consideramos o caráter teórico em que se baseia a produção e socialização de conhecimento no ensino superior. Sabemos que a elaboração de textos e a sistematização do conhecimento, neste ambiente, são mais complexos, visto que há mais embasamento nas produções textuais, o que evidencia uma escrita mais sólida, mais colaborativa em que as informações materializadas em textos escritos dialogam com outros discursos, permitindo, assim, maior credibilidade e exatidão na comunicação.

Essa característica de representação denota um direcionamento ao conteúdo, pois, como podemos depreender dos excertos expostos, para os graduandos, uma redação acadêmica consistente deve-se manter diálogo com seus pares – "*baseada em outros autores*", como é evidenciado no excerto 3 –. Além do mais, ainda de acordo com excertos, podemos afirmar que o caráter de se fundamentar em algo sugere *pontos de vista* de ideias, direcionamentos que permitem ao escrevente uma ordenação, podendo ser seguida ou não: *"É pra você ter uma ideia pra você formar a opinião"* (excerto 4).

Ainda de acordo com os excertos, parece-nos que, como caráter constitutivo do curso, há a necessidade de estar sempre fundamentado em algum teórico/teoria para se inserir nas práticas acadêmicas de escrita: *"E já na academia sim, você tem que ter uma visão pra você seguir uma linhagem"* (excerto 3). É na academia, nos cursos de Letras, em especial, que essa dinâmica de escrita consolida-se a ponto de permitir significações pelos graduandos que são compartilhadas entre si.

Os excertos também revelam que para participar das diferentes comunidades discursivas, presentes no curso de formação, a escrita deve assumir certas particularidades que validam os escreventes como atores sociais e colaboradores. Certamente essa assertiva justifica a ação dos graduandos em sinalizar que *"a maioria dos textos"* circulantes no universo acadêmico esteja baseada nas diversas teorias contempladas pelos cursos, como podemos observar nos fragmentos dos informantes sobre as particularidades do curso a seguir:

4 Os excertos serão enumerados para melhor configuração da análise.

5 Fonte: o código SR* representa a indicação de depoimentos coletados no conjunto da sessão reflexiva *1, *2 ou *3 realizada nas três instituições, aqui, reconhecidas com as seguintes legendas IPU1 (instituição pública 1), IPR (instituição privada), IPU2 (instituição pública 2), respectivamente.

(5) essa escrita fundamentada que eu estou pensando é:: assim porque a partir do momento em que você chega na academia você começa a ler a estudar o que muitos teóricos da língua falam sobre ela e como escrever adequadamente não se apropriar tanto de/de determinados termos. SR1

(6) uma das principais quando se fala de escrita acadêmica porque: geralmente a maioria dos textos que a gente escreve aqui na universidade sempre tem uma fundamentação teórica a gente sempre se baseia em algum autor sempre a gente tá fundamentado em algo só quando o texto é impessoal ou memorial mas mesmo assim. SR1

(7) eu acho que isso é uma das características mais relevantes quando se fala em escrita acadêmica essa questão se ser fundamentada ser baseada em algum autor teoria. SR2

Como percebemos, fundamentar a escrita, de acordo com os dados coletados, parece ser sinônimo de *"se basear"*. Desse modo, os graduandos demonstram reconhecer que não se trata de copiar informações de outrem, de reproduzir proposições de modo vago e mecânico sem a devida menção. Pelo contrário, reconhecem que a escrita fundamentada permite reinterpretar linguisticamente informações dadas ou até mesmo acrescentar proposições adicionais ao já discutido. Trata-se de mais uma das particularidades inerentes do ensino superior, nesse caso, uma escrita com função referencial, que permite atribuir valor, acréscimos ou mesmo, interpretação ao que é materializado.

Esse conhecimento consciente parece ser comum no ensino superior, pois se mostra definido pelos graduandos: *"Eu acho que isso é uma das características mais relevantes quando se fala em escrita acadêmica"* (excerto 7). Como podemos perceber, por meio dos excertos, a fundamentação é uma das características mais relevantes apontadas pelos graduandos, porém, para que seja possível de ser concretizada, vale considerar que requer efetivo engajamento por parte do escrevente a partir de leituras de livros e artigos técnicos da área, bem como maior contato com as práticas do domínio acadêmico.

Depreende-se dos dados que, nos cursos de Letras, para tornar a produção textual legitimada, os graduandos teriam que pautá-la em algum aporte teórico, o que, nesse momento, parece-nos que o senso comum tem o seu papel amenizado. Esse significado atribuído ao artefato linguístico reforça a identidade profissional e científica que subjaz do perfil discente. Ou seja, reconhecer que a escrita assume um viés mais acadêmico, a partir do contexto no qual estão inseridos, é demonstrar que há abertura ao discurso acadêmico vigorado na comunidade científica e que denota uma espécie de relação entre a vivência desses graduandos com a prática de escritura.

Conforme é possível observar, embora os depoimentos não demonstrem ser categóricos, em virtude das incertezas ou da falta de segurança quanto à compreensão sobre a escrita em um viés mais *fundamentado* – a partir das modalizações "*estou pensando*", "*eu acho*" – é possível perceber que esses graduandos a definem assim, porque estão sob influência das práticas privilegiadas pelo curso, e desse modo, a fim de poder se inserir nos eventos típicos do curso de formação, reconhecem a necessidade de contemplar no seu estilo de escrita mais embasamento teórico, o que contribui, inclusive, para a argumentação.

Essa assertiva claramente retoma preceitos da teoria das representações sociais, quando Moscovici (2013) afirma que os universos reificados também moldam a nossa

sociedade. São eles que formulados por meio da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas, influenciam o modo como os sujeitos atuantes de uma esfera pensam, reproduzem e esclarecem a própria realidade.

Assim, ao constatarmos que os participantes mesmo não afirmando categoricamente certos conhecimentos sobre a escrita, ainda assim é possível dizer que essa atitude diz respeito a conhecimentos advindos dos universos reificados, pois, embora os informantes não reconheçam características da norma padrão da escrita requisitada nos cursos, sabem que existe uma espécie de contrato social que postula a forma de escritura comum à área profissional.

Além disso, esse conhecimento também é construído, a partir da prática sistematizada com a que é realizada em eventos formais. Nesse sentido, alguns dos graduandos participantes das sessões mencionaram componentes curriculares, em especial, como eventos que proporcionam essa compreensão de escrita, como podemos melhor observar nos excertos seguintes:

> (8) eu acho que essa questão da fundamentação pelo menos eu vi muito forte quando a gente vai pagar metodologia da pesquisa que você vê muito o caráter científico da redação que a professora bate muito na tecla que o texto científico... a produção científica não tá debaixo de achismos nem do senso comum... então a gente tem que ter algo concreto em que se apóie que não é sua opinião não é::: um diário que você lê todo mas eu acho que você produz a partir de alguma fonte que você bebeu. SR1
>
> (9) a gente para fundamentar tira os postulados básicos de como a gente organiza nossa escrita. SR2

Como podemos perceber, nos excertos acima, o ensino sistemático de escrita acadêmica por meio de componentes curriculares oferecidos pelos cursos de Letras reflete em uma escrita vinculada ao contexto de sua produção que, por sua vez, é moldada em virtude dos postulados básicos inerentes à formação. Não por acaso, notamos nos excertos, anteriormente apresentados, que compreensão de escrita em um viés mais fundamentado seja mais explicita em disciplina com foco na produção científica, neste caso, a intitulada "*metodologia da pesquisa*", por exemplo.

Desse modo, visto que o curso é orientado a partir de um currículo pedagógico, é esperado que algumas disciplinas que contemplem de modo mais privilegiado a escrita e influenciem no modo como aqueles que dela se utilizam produzam conhecimento e socializem aos pares.

Cabe também, mediante aos excertos expostos, evidenciar a importância do profissional responsável por tal componente curricular, pois, como vimos, ele assume posicionamento hierárquico do qual valida o modo como os graduandos entendem e concebem a escrita nos cursos de Letras.

Diante do exposto, refletimos que em representações sociais, a tendência para classificar um objeto, seja por meio de generalização ou, seja pela particularização, não é, "de nenhum modo, uma atitude puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal" (MOSCOVICI, 2013, p. 65). Não por acaso, essa assertiva parece revelar os procedimentos adotados pelos graduandos no tratamento dado à escrita, na forma como as significações são construídas.

Além disso, no interesse de tornar esse objeto real, particularizado e familiar à realidade dos graduandos, nomeações são feitas e aceitas pelos grupos a partir de termos advindos do domínio do curso, o emprego do termo fundamentação, como visto anteriormente, pois, se há a representação de escrita acadêmica como forma de inserção às práticas desempenhadas no curso, é natural que os graduandos busquem termos advindos da sua experiência como escrevente no curso superior que comprovem o modo como entendem e praticam no âmbito de sua profissionalização.

b) ESCRITA ACADÊMICA ORIENTADA

Além do caráter fundamentado com o qual se entende a escrita, é possível, dentro da representação de escrita como inserção, a compreensão de que esse objeto precisa ser orientado. Para melhor compreender essa característica, seguem os dados a seguir:

> (10) quando eu penso na escrita de forma orientada você tem que ter um norte para escrever porque... se... você tem um artigo tem que saber que aquela escrita tem que ser orientada quanto à estrutura... introdução... fundamentação. SR3
>
> (11) é o ensinar a refletir... quando a gente tem uma boa orientação... quando o professor realmente orienta a gente... nos faz refletir... então não é chegar assim e: "deixa eu corrigir!" não "o que é isso aqui? qual a razão desse primeiro parágrafo em relação com esse segundo?" "eita professora... nada!" é isso... é isso que é a escrita orientada e tem gente que vai passar os nove períodos e não vai ter isso. SR1

Nos excertos acima, percebemos que o modo como a escrita é representada, harmoniza-se com a imagem de professor apontada pelos graduandos, visto como facilitador para o melhor desempenho da elaboração textual. Assim, a escrita, agora praticada, requer um trabalho reflexivo que exige dos graduandos maior empenho e dedicação com o que produz e, do professor, o uso de procedimentos de encaminhamentos sistemáticos que favoreçam possibilidades de acesso ao conhecimento produzido na academia.

Parece-nos, ainda de acordo com os excertos, que o desenvolvimento de uma melhoria a respeito do uso da escrita depende da forma como o professor formador encaminha as orientações de produção. Sem a sua participação, os graduandos demonstram ficar à margem da dinâmica existente no ensino superior, padecendo, assim, de uma orientação que permita resposta à demanda experienciada na academia, pois a falta dessa orientação reflete, possivelmente, uma formação científica fragilizada, como representado no depoimento: "*e tem gente que vai passar os nove períodos e não vai ter isso*".

Certamente essa compreensão deve estar relacionada à necessidade que os graduandos têm em socializar-se em uma esfera diferente da qual vivenciaram antes de ingressarem no ensino superior. O professor, nesse caso, assume papel essencial para essa socialização, pois permite um processo reflexivo do entendimento dos diferentes modos de uso da escrita advindos da academia, como podemos melhor compreender a partir do excerto que retrata a fala de uma participante em uma das sessões, sobre um evento sistemático que envolvia a correção de textos escritos:

> (12) a professora juntamente comigo dizia: "eu fico com esta parte e você com essa" aí eu corrigia e a professora corrigia também então... a gente via e comparava aí ela fazia: "e por que você deu tanto nesse critério aí?" então isso daí... pra mim... eu aprendi muito com essa orientação específica em relação a didatizar

> a esse processo de escrita MAS por causa dessa experiência específica TALVEZ se fosse com outro professor que não tivesse essa preocupação talvez eu não teria como saber dessas coisas. SR1

Nesse excerto, é possível afirmar que o professor-formador fornece oportunidades de vivência acadêmica para que, assim, o estudante, de fato, se insira na profissão, o que reforça a importância da imagem do professor para construção de representações sobre a escrita. Todavia, a partir do excerto acima, convém considerar a respeito da orientação metodológica do professor da disciplina, uma vez que o depoimento expresso pelo informante favorece um modo do processo de ensino de escrita, o que não implica dizer que é padrão, comum a todos os docentes. Uma hipótese para essa abordagem particular seria a consideração do currículo oculto do qual os graduandos apresentam e que reflete diretamente na orientação teórico-metodológica comum à prática do professor de determinada disciplina ofertada pelos cursos. Esse exemplo de trabalho didático com a escrita apresentou-se mediante um contexto específico de orientação pedagógica.

Entretanto, de modo geral, na apreciação dos discursos dos informantes, foi-nos possível desvelar que a escrita exigida nos cursos de Letras necessita de uma orientação, de um *plano de ação* que permita a quem é cobrado melhor direcionamento para atuação efetiva como escrevente e ator social na comunidade em que está inserido. Essa assertiva pode melhor ser compreendida a partir dos excertos a seguir:

> (13) o professor pode ajudar a você a traçar o seu objetivo também... então você sabe o que você quer pesquisar... pensa nisso... mas o professor pode ajudar a você delimitar objetivos específicos. SR2
>
> (14) porque assim... (pensando) no ensino médio a gente não tinha esse professor pedindo pra gente... "Releia... reescreva... melhore seu texto" não tinha e::: aqui a gente precisa disso... os professores pedem que a gente tente dominar mais o que a gente tá falando... às vezes fica alguma frase solta... ele manda contextualizar... então a gente tem toda uma orientação... então quando nós somos cobrados vai ter um desenvolvimento melhor. SR3
>
> (15) eu acho assim... nem tanto do professor dá o texto dizendo tudo sobre o assunto... mas dele orientar pra você ir atrás do que você quer escrever... por exemplo... eu tenho irmãs que estudam no ensino fundamental e médio e elas sempre recorrem a mim quando é pra pedir pra escrever redação... aí... essa semana minha irmã me procurou pra escrever um texto sobre as interfaces do Brasil... aí eu: "sim... você leu o que sobre o assunto?" "nada" "e como é que eu vou lhe ajudar se você não sabe do que você vai escrever?" "o tema é muito abrangente... você pode falar sobre muita coisa". SR2

Desse modo, os excertos revelam que, o "plano de escrita", isto é, as orientações sistematizadas refletem na mobilização efetiva da escrita pelos graduandos, como é sinalizado: "*então quando nós somos cobrados, vai ter um desenvolvimento melhor*", mas também em uma maior segurança no que escreve e confiança naquele que orienta. Além disso, é importante acrescentar que, diante desses excertos, o encaminhamento oferecido pelo professor formador não se trata de uma relação de repetição ou falta de autonomia, em que os graduandos devem seguir a risca tudo o que é orientando, pelo contrário, trata-se de um norte, de um encaminhamento que permita aos graduandos eficaz engajamento com o tipo de escrita exigido no curso.

Contudo, é interessante destacar, que nem sempre o tratamento dado ao objeto de inserção recebe as devidas orientações, pois, há situações em que os encaminhamentos são desconsiderados, gerando assim conflitos e dificuldades quanto à materialidade da escrita. Como uma espécie de denúncia, é possível identificar alguns discursos que discutem sobre a ausência de orientação ou a presença parcial que corroboram para desajustes, como observamos a seguir:

> (16) é um orientado desorientado... porque "estuda autor tal... veja o que autor tal diz" mas o teu orientador... va-mos colocar nesses modos... ele não senta contigo para discutir pra ver profundamente o que o autor tal diz. SR2
>
> (17) então... nem sempre é orientada... então você tem que fazer... que é atividade pra nota... e aí? nem sempre é né? mas nem todos os casos não generalizando porque... tem professor que sempre conversa: "vá na minha sala" tem monitor "vá, tire dúvida!" mas nem sempre é. SR1
>
> (18) é tanto que quando a gente é solicitado a fazer algum tipo de gênero na academia... a gente quando não bem orientado... a gente sente dificuldade né? como eu vou fazer isso né? SR3

Com base nos excertos, parece-nos que, diante da necessidade de responder às atividades de produção típicas da esfera acadêmica, a escrita torna-se uma obrigação, o que por vezes reflete na falta de orientação de produção e demanda do iniciante nas práticas de escrita acadêmica a produção exclusiva. Desse modo, essas exigências de elaboração textual são reclamadas pelos informantes, como podemos perceber nos excertos, o que impõe ao escrevente autonomia para a produção de textos. Assim, neste sentido, a escrita é validada pelo produto, diante das exigências de produção; e desconsiderado o processo, dado o sucinto trabalho com a orientação do professor. Essa visão de escrita orientada parece ser significativa nos discursos dos sujeitos da pesquisa, porque os considera como um *"orientando desorientado"*, o que reflete na avaliação da escrita pelos sujeitos investigados.

Nesse sentido, os dados revelam informantes com expectativa de que o professor é quem deveria fornecer oportunidades da vivência acadêmica para que, assim, o graduando, de fato, se insira na comunidade discursiva, de modo que a interação efetiva com o professor influencie na construção de representações construídas sobre a escrita nos cursos investigados, como mostra o excerto a seguir:

> (19) essa ideia de orientar... porque:: tipo... associado aos professores... va-mos supor que: a gente tá pensando na escrita acadêmica... que a gente sempre tá em busca de melhoramento... aí: a gente vai para um determinado professor... ele diz: "olha, venha!" "chegue... é assim assim" aí ele explica toda a estrutura... essa prática faz com que a gente melhore. SR1

Percebemos, nesse trecho, que o interesse para o *"melhoramento"* da escrita é traduzido pela necessidade de uma instrução fornecida, através dos comandos do professor, o que reforça a imagem de um ensino de escrita sistematizado capaz de garantir aos graduandos, de acordo com os excertos, um efetivo desempenho.

c) ESCRITA ACADÊMICA NORMATIZADA

Além desses conhecimentos evidenciados a partir de apontamentos dos informantes, outro se mostrou com clareza, qual seja: escrita como um instrumento

normatizado. Essa evidencia só foi possível, mediante a discussão gerada a respeito do entendimento dos informantes sobre a escrita recorrente nos cursos de Letras, pois, ao que foi revelado, uma vez que a escrita acadêmica assume a função de inserir agentes nas práticas socializadas na formação inicial, é possível afirmar que este objeto requer um estilo privilegiado pela comunidade na qual circula. Assim, nos discursos, podemos revelar o que caracteriza a escrita como instrumento normatizado, conforme podemos comprovar a partir dos excertos de definição sobre norma:

> (20) como eu posso dizer... monitorado... a gente analisar a escrita de ser normativo formal... é justamente essa questão de escrever de forma adequada... conforme a área... é: por se tratar de uma escrita acadêmica que requer isso... mais formal. SR1
>
> (21) então... a gente tem que tá aqui sempre pensando na norma... como aqui a gente é monitorado em relação às normas... também contam pra quela questão do gênero... daquela forma também... de ter aquela forma de escrever uma resenha... tem que botar a referência primeiro... então: tudo isso tudo volta pra norma. SR3
>
> (22) UM PADRÃO... você não pode fugir desse padrão... a-go-ra... o que você escrever... se é longo... se é curto... vai depender do que você está sendo direcionado. SR2

Como percebemos nos excertos, diante das exigências e particularidades típicas da dinâmica da academia, os informantes esclarecem que o lugar de formação oferece modos de escrituras dos quais influenciam nas representações construídas. Os cursos focalizados, de acordo com os informantes, impõem um padrão de escrita que monitora aqueles inseridos na comunidade científica que não pode ser confundido com aqueles de bate-papo ou da escola. Diante do contato constante com as práticas típicas dessas comunidades, os agentes participantes, quando ativos e reflexivos, são influenciados a ponto de reproduzirem-nas, nesse sentido, o "indivíduo tanto é agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade" (FARR, 1994, p. 51).

Esse padrão interfere, inclusive, na forma como os principais gêneros utilizados na licenciatura em Letras apresentam-se, o que demanda significativo trabalho por parte dos graduandos; entretanto, cabe, neste momento, ressaltar que mesmo com a norma, a escrita assume singularidades de área para áreas, bem como de gêneros textuais para gêneros textuais ou até de região para região, pois, não há, neste caso, uma única forma de se produzir conhecimento, mesmo quando há uma norma que oriente a redação.

Não obstante, com base nos excertos, pudemos constatar que uma vez preocupados em se inserir nas práticas legitimadas pelo curso, os graduandos buscam adotar dessa compreensão do objeto investigado a fim de melhor gerar uma formação cientifica. Essa significação de escrita normatizada é construída a partir do momento em que os graduandos demonstram reconhecer que precisam se adaptar ao modo de escrita comum à formação, que abarcam, baseado nos discursos, forma, estrutura, linguagem, técnicas com as quais projetam uma escrita com um viés mais normatizado.

Além do mais, percebemos que essa especificidade de escrita é materializada em gêneros acadêmicos solicitados nos cursos, exemplificado com base na produção de uma resenha acadêmica, conforme é revelado no recorte do excerto 21: *"em relação às normas também contam pra'aquela questão do gênero daquela forma também de ter aquela forma de escrever uma resenha."* Contudo, caso essa prática de escrita

adotada pela academia não esteja em harmonia com as utilizadas pelos graduandos, dificilmente esses sujeitos terão êxito nesse contexto, cabendo a eles, assim, empenho e submissão às normas que vigoram nos cursos.

De acordo com esses excertos, percebemos a obrigatoriedade dessa convenção de escrita adotada em Letras, pois, a fim de que seja inserida nos modos de escrita dos graduandos, é importante que tenha sido esclarecida e tratada com rigor. A percepção de escrita como instrumento normatizado, revelada nos dados, não parece estar relacionada apenas ao domínio do conteúdo condizente ao caráter científico do curso, pelo contrário, abarca tanto o aspecto formal – o que leva em consideração a estrutura da língua, a capacidade de expressão, como também o enriquecimento do vocabulário – quanto o aspecto científico – o que leva em consideração as exigências de adequação da escrita a eventos científicos –, como notamos a seguir:

(23) é voltando ao padrão... lá no ensino médio... não tem essa preocupação de/de... por exemplo... usar gírias... no ensino me-dio... poderia fazer um texto usando gírias e aqui não... a não ser que seja exigido... esse tipo de ge/gênero... não é permitido se não for exigido... não é? complica você escrever com gírias... tem que ser uma forma culta... padrão... norma... técnico... produzir... na prova mesmo... você tem que se posi/posicionar corretamente... na produção de um artigo tem que ter um linguajar formal. SR3

(24) sim... porque nessa escrita acadêmica vai exigir uma norma... algumas estruturas pra escrever um texto... vamos dizer pra publi-car... você tem que seguir algumas normas... de letra... de tamanho... eu tô entendendo dessa forma. SR3

Podemos depreender dos dados que esse instrumento normatizado assume uma forma praticada necessária para a comunicação dos pares a qual é utilizada na academia. Essa percepção de escrita parece exigir atenção por parte de todos os atores envolvidos na comunidade científica, pois não nos parece concluída de modo que quando direcionamos nossa atenção à linguagem, podemos considerar que essa rotulação torna-se plural quando posta em discussão. Normatizado, a partir do que já fora explanado, pode ser entendido a partir de *i)* aspectos *formais* representados ou na configuração de gêneros circulantes na academia ou no estilo de escrita padrão; *ii)* aspectos de *formatação* representado nas orientações de redação da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

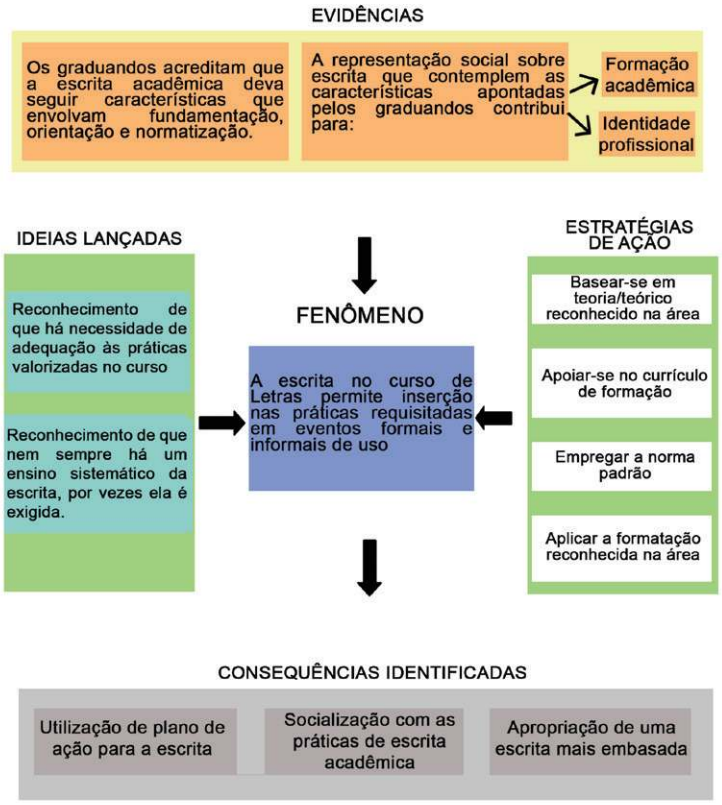
Ao analisarmos os depoimentos dos informantes, observamos que as evidências de compreensão sobre escrita desenvolvida no curso, fundamentada, orientada e normatizada, por exemplo, correspondem às experiências do contato com esse objeto. Essas evidências acarretam estratégias de ação que são reveladas pelos graduandos como meio para se apropriar dos elementos particulares comum ao estilo de escrita gerenciado na área profissional e que se torna singular mediante o nível de participação desses sujeitos.

Por sua vez, quando a prática acadêmica volta-se para a escrita, esses conhecimentos formulados a partir de ideias e atitudes reveladas por graduandos resultam na mudança de papeis sociais desses agentes, pois, esses saberes particularizados possibilitam que licenciados assumam a função de colaboradores dos conhecimentos socializados na formação docente. Isto é, uma vez que os informantes da pesquisa representam a escrita como forma de inserção nas práticas letradas requisitadas no

curso, isto pode ocasionar uma mudança tanto no perfil desses sujeitos, quanto na relação existente entre estes com o objeto representado.

Para melhor esclarecimento desta construção do fenômeno de representação, podemos observar o seu desvelamento na figura 1 a seguir:

Figura 1: Elementos constituintes de representação de escrita como inserção nas práticas requisitadas no curso



Fonte: Adaptação de Ladino; Marinkovich (2013 apud OLIVEIRA, 2016)

Essa figura agrupa os elementos identificados, a partir da análise da discussão gerada nas sessões reflexivas, que integram a formação da representação de escrita acadêmica como forma de inserção nas práticas requisitadas no curso, pois, para que os sujeitos possam inserir-se na dinâmica do curso, não basta apenas os conhecimentos instaurados sobre o objeto compartilhado, mas também a assimilação da comunhão de conteúdos (informações, imagens, opiniões, atitudes etc) que possam estar relacionados a este objeto (uma atividade a ser exercida, um acontecimento, um conceito etc) (SANTOS, 2004).

Desse modo, além dos conhecimentos sobre a escrita, localizado no boxe da parte superior, pudemos analisar também as atitudes reveladas pelos graduandos (boxe direto) em função da representação de escrita sinalizadas nas sessões reflexivas, isto é, ao compreendê-la como um instrumento que se caracteriza pela fundamentação, orientação e normatização, é necessária, a partir dos apontamentos dos informantes, a utilização de certas estratégias de manipulação da escrita requisitadas na dinâmica provenientes dos cursos, o que compreende basear-se em teoria/teórico específico da

área, apoiar-se no currículo de formação, empregar a norma padrão e aplicar a formatação reconhecida na área; como também, visto que os graduandos fazem parte de um currículo de formação, fundamentalmente parece que se apoiam nos preceitos de tal currículo, quando informam sobre as ideias que se tem sobre o objeto representado.

Além disso, esses mesmos sujeitos revelam que a própria escrita deve seguir tanto a norma padrão privilegiada no curso quanto adequar às orientações oriundas de eventos formais (boxe localizado no centro), tais como participação em congressos, projetos, orientações de trabalhos de componentes curriculares da grade formal do curso de formação docente.

Desse modo, a partir da figura 1, entendemos que a representação de escrita como inserção incide em conhecimentos, ideias e estratégias que parecem ser agenciadas pelos graduandos durante a formação. Essa caracterização permite gerar consequências (boxe localizado na parte inferior) que refletem tanto na imagem dos graduandos quanto no modo como a escrita é trabalhada, ou seja, os dados revelam que ao representar a escrita como inserção nas práticas letradas, os professores em formação precisam utilizar de um plano de ação para a escrita, socializar com as práticas de escrita acadêmica, bem como se apropriar de uma escrita mais embasada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao respondermos a questão que norteou esta pesquisa, isto é: *Que representação social de escrita evidencia-se em cursos de Letras?* Pudemos tornar mais inteligível questões a respeito das dificuldades com a escrita acadêmica ainda pouco sistematizada na área de investigação científica.

Desse modo, no tocante à questão, concluímos que a representação social evidenciada em depoimentos de graduandos a respeito da escrita manipulada nos cursos de Letras caracteriza os saberes construídos sobre esse artefato linguístico, uma vez que é entendido como forma de acesso nas práticas requeridas no curso de graduação focalizado. Assim, notamos, a partir dos apontamentos dos informantes, elementos característicos desse tipo de representação, a saber: presença de três evidências de conhecimentos sobre a escrita (*escrita acadêmica é fundamentada; escrita acadêmica é orientada e escrita acadêmica é normatizada*). Ao que foi possível perceber, essas evidências quando refletidas no tratamento dado a escrita dos graduandos, contribuem, de modo direto, tanto para formação acadêmica quanto para identidade profissional. Para os sujeitos da pesquisa, uma só *escrita é fundamentada* quando evidencia um modo de dizer que está apoiado em argumentos de autoridade, entretanto para isso seja possível, eles entendem que a *escrita é orientada* quando há condições sociais de produção explícitas. Contudo, essas particularidades só podem ser executadas quando a *escrita é normatizada*, isto é, estruturada de acordo com as normas oficiais da área, o que resulta no reconhecimento e aceitação do dizer pelos membros da comunidade.

Além disso, apresentaram-se na qualidade de elemento constitutivo da representação de escrita como inserção, as ideias de que os graduandos revelam ter sobre esse artefato linguístico, desse modo, ao apontarem que existe uma necessidade de adequação às práticas valorizadas na área, bem como que esse objeto investigado nem sempre é sistematizado, por vezes, é exigido, esses sujeitos são levados a agir

em conformidade com essas orientações e assim, sinalizam utilizar de estratégias de ação como maneira de tornar real o objeto representado. Desse modo, dentre as atitudes demonstradas pelos graduandos, reconhecemos o direcionamento de basear-se em alguma teoria ou teórico comum à área de atuação, o interesse em apoiar-se no currículo oficial de formação, a importância em empregar-se da norma padrão valorizada, como também a orientação de aplicar-se à formatação reconhecida academicamente.

A presença desses elementos, caracterizados nos apontamentos dos informantes mediante discussões nas sessões reflexivas, permitiu a formação do fenômeno das representações sociais de escrita como inserção, com isso, em se tratando de resultado, pudemos notar o surgimento de consequências das quais estão relacionadas tanto ao perfil dos praticantes quanto à particularidade da escrita em contexto acadêmico, pois, de acordo com os postulados básicos da Teoria das Representações Sociais, o sujeito e o objeto coexistem interrelacionados a um mesmo campo de atividade (MOSCOVICI, 2013). Isso posto, consideramos como decorrência a utilização de plano de ação para o trabalho com a escrita em situações formais e informais, a socialização com as práticas com esse objeto acadêmico fornecida pelo professor-formador, tendo em vista que nem sempre os graduandos dominam as várias atividades desenvolvidas na formação, e, por último, a apropriação de uma escritura mais embasada, reconhecida na área.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In. ____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEZERRA, L. de M. D. A produção de texto o ensino superior: o trabalho com a reescrita. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27/12/2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa quantitativa. São Paulo: Parábola. 2008.

BRITTO, L. A. **Retextualização, formas remissivas e (des)construção de sentidos na produção de textos acadêmicos.** 2015. 156 F. Tese (Doutorado Em Letras), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

BRONCKART, J.P. Quadro e questionamento epistemológicos. In.: ____. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed.. São Paulo: EDUC, 2012 [1999]. pp. 21-67.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, pp. 333-356. 2ª parte, 2011.

DORSA, A. C.; CASTILHO, M. A. de. O texto acadêmico e suas convergências e o papel do professor na sua prática docente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27/12/2015.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In.: JOVCHELOVICTH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. pp. 31-59.

FERREIRA, E. C. A. **Desenvolvimento da escrita na academia**: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguagem e Ensino), Campina Grande, 2014

FIAD, R. S. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, pp. 357-369.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

HOFFNAGEL, J. C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010.

LIBERALI, F. C; MAGALHÃES, M. C. C; ROMERO, T. R. DE S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítco-reflexiva de professores. In.: BARBARA, L; RAMOS, R. DE C. G. R. (Ogs). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado das letras,2003, pp. 103-129.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. pp. 19-38.

____. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MACHADO, AR.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aporte e questionamentos para o ensino de gênero. **Linguagem em (Dis)curso**, n. 6/Especial, p. 547-573, 2006. Disponível em: <www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/o6o3.pdf>. Acesso em: 27/12/2015.

MACHADO, A. R. et al. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.

MENEGASSI, R. J; OHUSCHI, M. C. G. **O aprender a ensinar a escrita no curso de letras.** Atos de pesquisa em educação. PPGE/ME. FURB. v. 2, n. 2, Maio/Ago. 2007.

MICCOLI, L. A. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem:** uma abordagem em evolução. São Paulo: Pontes, 2014.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 [1961]. pp. 29-109.

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

____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 6, n. 3, pp. 495-517, set./dez. Tubarão, 2006.

NASCIMENTO, I. P. Articulações sobre o campo das representações sociais. In.: ORNELLAS, Maria de Lourdes. **Representações sociais e educação:** letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013. pp. 35-58.

OLIVEIRA, H. A . G. **O graduando de Letras e a escrita**: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva. 2016. 1168 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande. 2016.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27 dez. 2015.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos Acadêmicos (re)significações (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2015. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, SP. 2015.

PEIXOTO, R. A. J. R.; PINTO, A. P. P. O gênero resenha crítica no âmbito acadêmico: um estudo de caso. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27 dez. 2015.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In.: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. pp. 19-45.

SANTOS, C. F. **O professor e a escrita:** entre práticas e representações. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

SILVA, A. V. L. da. O gênero exposição oral acadêmica: práticas de leitura e de escrita. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 27 dez. 2015.

VITÓRIA, M. I. C; CHRISTOFOLI, M. C. P. A escrita no Ensino Superior. **Educação Santa Maria**, v. 38, n. 1, pp. 41-54, jan./abr. 2013.

ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS NA PRÁTICA DE ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

WRITING AND TEACHING EDUCATION: CHALLENGES IN WRITING PRACTICE IN INITIAL TRAINING FOR TEACHING IN PORTUGUESE

Tânia Guedes Magalhães[1]
Andreia Rezende Garcia Reis[2]

RESUMO: Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa empreendida com alunos do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) que buscou analisar a compreensão dos alunos sobre a escrita de gêneros acadêmicos em disciplinas de estágio supervisionado em Língua Portuguesa, realizada no último ano do curso integral, em 2014. Consideramos que a inserção do aluno em práticas de escrita de gêneros acadêmicos é um importante processo de socialização. Como metodologia, utilizamos questionário aberto, aplicado ao final do período em que os alunos produziram seus textos, após escrita-reescrita-reflexão sobre a escrita. Os dados mostram que a) uma minoria discente está imersa em práticas de escrita acadêmica ao longo do curso de Letras; b) os alunos deparam-se ao final do curso com dificuldades de escrita ainda não detectadas ao longo da graduação; c) há maior envolvimento dos alunos na escrita de artigos e relatos quando há contexto de circulação.

Palavras-Chave: Formação de professores; Gêneros textuais; Escrita.

ABSTRACT: This work shows the result of a research with Portuguese Language students of Federal University of Juiz de Fora (MG) that analysed their understanding about academic genres written in supervised internship of Portuguese Language in last period of full time course in 2014. We understand that the student's insertion in written practices of academic genres is an important socialization process. Methodologically, we used open questionnaire applied at the end of the period when the students wrote their texts, after writing – rewriting – reflection about written. The data show us that a) a minority of students is immersed in academic written practice during the Portuguese Language undergraduation; b) the students face up difficulties in writing not detected along the course; c) there is more student's engagement in the written of paper and reports in circulation context.

Keywords: Teacher Training; Text Genres; Writing.

1 Graduada em Letras (UFJF) e Doutora em Estudos Linguísticos (UFF). Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da UFJF e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha *Linguagem, conhecimento e formação de professores*. E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com

2 Graduada em Letras (UFJF) e Doutora em Linguística (UFRJ). Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da UFJF. E-mail: andreiargarcia@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As práticas de escrita na universidade têm sido foco de estudos e pesquisas recentes, em função da problemática que o tema gera. De acordo com Ferrarezi (2014), recorrentemente tratamos de problemas de escrita de alunos do ensino básico, mas no curso superior as dificuldades de escrita são também constantes. Práticas de letramento acadêmico têm sido bastante investigadas por diferentes autores e com diferentes orientações teóricas (FIAD, SILVA, 2009; STREET, 2010; BEZERRA, 2012; MARINHO, 2010; CRISTÓVÃO, BORK, VIEIRA, 2015; MENDES, SILVA, GONÇALVES e MELO, 2015), uma vez que a inserção de um novo perfil de aluno no ensino superior e as demandas cada vez mais crescentes de publicações têm permitido reflexões e pesquisas sobre o assunto. Tais reflexões são necessárias na medida em que temos visto a entrada de alunos no curso superior sem superar questões básicas de escrita (RINCK, BOCH, ASSIS, 2015).

Este artigo contribui com reflexões já empreendidas por diferentes pesquisadores, enfocando uma pesquisa realizada com alunos do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), realizada no último ano do curso (7º e 8º períodos) após a escrita dos gêneros artigo científico e relato de experiência,[3] durante as disciplinas de *Reflexões sobre a atuação no espaço escolar (RAEE) I e II*, que acompanha as atividades realizadas nos *Estágios Supervisionados I e II* (obrigatórios), ministradas no 2º semestre de 2014. Partindo da impressão de que os alunos do curso de Letras estavam imersos em amplas e diversificadas práticas de escrita acadêmica sistematizadas, objetivamos, nesta pesquisa, analisar a compreensão dos discentes sobre a prática de produção de artigo e relato de experiência como trabalhos finais da disciplina *RAEE I* e *II* e *Estágio Supervisionado I* e *II*, bem como as dificuldades encontradas nessa escrita, com o intuito de, futuramente, realizar novas propostas e mudanças na formação inicial de professores.

Em nossas investigações, temos refletido sobre as mudanças nas práticas de escrita realizadas nas disciplinas teóricas cursadas concomitantemente aos estágios obrigatórios do curso. Ao longo de muitos anos, anteriormente a 2011, a escrita de relatórios foi a atividade central de análise e reflexão sobre o estágio; no ano de 2013, realizamos atividades de escrita de artigos, para refletir sobre a o exercício profissional do professor que supervisiona o estágio na escola básica, cuja prática é observada anteriormente à docência, e relatos de experiência, para que o graduando analise sua própria atuação. Tais mudanças visaram possibilitar uma prática de escrita de gêneros reconhecidos e que circulam no espaço acadêmico mais amplo, com uma maior visibilidade da escrita dos alunos, uma vez que artigos e relatos são gêneros que podem ser encaminhados a periódicos e a eventos acadêmicos, ao contrário dos relatórios, em nossa instituição.

Com base nessas primeiras observações, apresentamos os fundamentos que embasaram nossa pesquisa, a escrita como prática social e a importância dos gêneros no aprendizado da escrita; em seguida, na metodologia, trazemos aspectos específicos do caso tratado, o curso de Letras da UFJF, para, então, apresentar a seção de dados, coletados por questionários aplicados a alunos do curso. Nesta seção, apresentamos

[3] Artigo científico e relato de experiência serão apresentados na seção seguinte.

as reflexões feitas pelos próprios discentes a partir das cinco questões, separadas em blocos temáticos. Por fim, tecemos algumas considerações relevantes apontadas pela prática vivenciada e pela pesquisa realizada.

Tais reflexões têm contribuído para aperfeiçoar as escolhas metodológicas de nossas disciplinas e a qualidade da formação inicial de professores desta universidade. Esperamos, com este trabalho, perceber melhor de que modo temos enfocado a escrita na formação inicial docente, com vistas a propor, em futuras pesquisas, um alargamento de tais práticas que visam ao desenvolvimento da escrita docente, de modo mais coerente com a "unidade teoria-prática" sustentada por uma concepção discursiva de escrita, que passamos a apresentar.

ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Considerar as práticas de escrita como uma prática social permite-nos, professores formadores e também em formação, propor atividades aos alunos, num contexto de formação inicial, que estejam pautadas numa concepção de linguagem sociointeracionista (BRONCKART, 2006) e sociocognitiva (BAGNO, 2014). A linguagem é social porque intervém nas interações comunicativas, nos possibilita interagir com outros membros da nossa sociedade e porque toda ação humana é, por si só, social; portanto, ser humano é ser na linguagem e é ser social (BAGNO, 2014).

Não somos meramente usuários da linguagem e da língua, pois produzimos discursos, refazemos discursos e ressignificamos os discursos alheios para construir os nossos, considerados como ações de linguagem em contextos específicos, ou seja, ações humanas e linguageiras ao mesmo tempo (BRONCKART, 2006).

É a partir de tais concepções que sustentamos e defendemos práticas de escrita na academia que sejam mais contextualizadas, em que os alunos possam "ser na linguagem" (BAGNO, 2014) e pela linguagem, em que possam construir seus discursos não copiando e repetindo os discursos de teóricos e estudiosos lidos ou estudados, mas dialogando com eles, com suas teorias e perspectivas. Propomos interações entre professor formador e alunos em formação em constante troca de impressões, compreensões, saberes e experiências, a partir dos quais efetivamos o diálogo na formação inicial, seja ele por meio da oralidade ou da escrita.

Ao esperarmos uma atitude de produtor de discursos vinda dos alunos em formação, recém-chegados à universidade, não podemos esperar que eles já saibam pensar e agir por meio da escrita nesse espaço, uma vez que os usos que fazemos da escrita na academia são usos muito específicos, portanto, novos para esses alunos. Reconhecemos que tais alunos já transitam em diversos letramentos, são falantes e escritores em língua materna, mas o conhecimento que possuem da escrita muitas vezes não lhes é suficiente para adequarem seus discursos escritos às expectativas dos professores e de outros interlocutores presentes no ambiente acadêmico. Nesse sentido, é preciso compreendermos que a aprendizagem da escrita não se encontra concluída quando os alunos ingressam na universidade e que a formação desses estudantes deve possibilitar uma formação na e pela escrita (RINCK, BOCH, ASSIS, 2015). O fato de já terem concluído o ensino fundamental e médio não significa que os universitários tenham conquistado capacidades de escrita que lhes deem condições para elaboração de

gêneros acadêmicos, como resumos, resenhas, artigos, relatos e relatórios, por exemplo. A verdadeira inserção neste novo espaço de formação, bem como o comportamento social que terão nele, depende da participação e da prática discursiva construída, sem a qual não terão condições efetivas de ingresso.

Para Marinho (2010), ao adotar pressupostos bakthinianos, as práticas de escrita universitária precisam ser incluídas nos currículos dos cursos de formação, uma vez que somente a experiência de leitura e escrita – atividades de linguagem complementares – de gêneros acadêmicos poderá contribuir para uma interação verbal bem sucedida entre alunos em formação universitária e professores formadores. Defendemos que a aprendizagem da escrita acadêmica não é, portanto, automática; mais do que isso, não é porque sabemos escrever determinados gêneros que temos a capacidade de "dizer" por escrito ao elaborarmos textos que circularão no ambiente universitário.

Ao elaborarmos nossos textos, lançamos mão de recursos linguísticos (lexicais e sintáticos, por exemplo) e de recursos da ordem das ações de linguagem, ou seja, dos modelos de organização textual disponíveis em nossa língua e em nossa cultura. Por isso a importância dos gêneros para o Interacionismo Sociodiscursivo, que são as diferentes "espécies de textos que podem ser produzidos pelos membros de uma comunidade verbal" (BRONCKART, 2010, p. 168). A produção de textos pertencentes a um ou outro gênero de texto está relacionada às condições sociais pertinentes a determinado uso, condições essas que nos levam a escolhas muito dependentes do contexto, ou seja, já estabilizadas pelo uso.

Ao ingressar para a universidade, os alunos desconhecem as atividades de linguagem próprias desse espaço institucionalizado e produtor de discursos. Eles vão, aos poucos, conhecendo sua organização, seu funcionamento e as atividades de linguagem mais comuns que nele acontecem, como seminários, palestras, conferências, aulas de diferentes tipos, colóquios, mesas-redondas etc. Em cada uma dessas atividades de linguagem, são produzidos variados gêneros, verdadeiras ações de linguagem, pelos sujeitos, a partir das representações linguísticas e sociais construídas (BRONCKART, 2006). À medida que passam a conviver nesse novo espaço, a compartilhar dos discursos nele produzidos e a ter experiências de leitura, escuta, produção oral e escrita com os gêneros acadêmicos, os estudantes passam a conhecer as ações que são praticadas pelos sujeitos ali presentes, seus interlocutores mais imediatos. Será somente a partir das experiências acadêmicas que os estudantes terão condições de produzir seus textos acadêmicos, que são os textos empíricos, materializados, pertencentes a determinado gênero, a serem lidos e reconhecidos pela comunidade como elementos pertinentes àquela atividade social e linguageira.

Essa concepção revela a importância e o valor da experiência com os textos, em práticas de leitura, escuta, produção oral e escrita, e, consequentemente, a qualidade da formação de um estudante que se envolve com tais experiências ao longo de sua permanência na academia. O sucesso na formação está diretamente ligado à prática de escrita constante, uma vez que ela é onipresente na universidade.

Um aspecto fundamental para o aperfeiçoamento da prática de escrita pelos alunos universitários são a postura e a mediação dos professores, em orientações detalhadas para a realização das tarefas, na leitura atenta dos textos escritos pelos

alunos, no encaminhamento para reescrita, no convite à reflexão sobre os textos ou trechos elaborados, enfim, numa série de condutas que vão refletir positivamente na qualidade das produções. O planejamento, a escrita e a reescrita de textos são etapas constitutivas de qualquer escrita e, também, da escrita dos textos acadêmicos. Em pesquisa sobre a elaboração de relatórios de estágio supervisionado no curso de Letras, Mendes, Silva, Gonçalves e Melo (2015) defendem a intervenção do professor formador como essencial para reflexões sobre os textos elaborados pelos alunos graduandos, na medida em que estes poderão levá-las em consideração para o processo de revisão e reescrita, etapas importantes da prática autoral. Nesse sentido, as atividades de produção tornam-se também momentos profícuos para novas aprendizagens linguísticas, mediadas pelo professor.

Acreditamos que a interação dos alunos em eventos de letramento acadêmico (STREET, 2010) contribuirá sobremaneira no percurso da graduação e também na vida profissional futura dos estudantes, sobretudo dos do curso de Letras – Português, sujeitos da pesquisa a ser relatada em seção seguinte, uma vez que o modo como o professor de Língua Portuguesa compreende e encaminha as atividades de escrita na escola básica depende muito de suas experiências com a escrita no interior do curso de formação inicial.

Compreender o texto como um processo infindável (MENDES, SILVA, GONÇALVES e MELO, 2015) e a escrita como um processo de autoria, e ao mesmo tempo de adequação às situações sócio-comunicativas, é de fundamental importância para o trabalho com a escrita no ensino fundamental, médio e superior, possíveis locais de trabalho dos graduandos em Letras. Assim, no curso de graduação, o aluno precisa vivenciar experiências de escrita que o levem a considerá-las a partir de tais pressupostos. Acreditamos ser indispensável não apenas abordar esses pressupostos em disciplinas teóricas, mas internalizá-la como experiência própria, de modo que isso se replique em sua prática futura.

De acordo com Bronckart (2015), as ciências da educação trouxeram grandes contribuições para a redefinição das finalidades do ensino da língua materna em países francófonos, com base e em diálogo com as pesquisas de linguistas e psicólogos, na busca de definir objetivos práticos para esse ensino. Nas palavras do autor, essa finalidade seria: "deixar os alunos aptos a produzir e compreender os textos em uso em sua vida escolar e social e conceber um ensino gramatical que constituiria um verdadeiro apoio técnico a esse objetivo central" (BRONCKART, 2015, p. 32, grifo nosso). Essa perspectiva assumida pelo autor também se encontra presente em documentos nacionais que visam orientar as práticas de ensino da Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), por exemplo. Tal perspectiva também parece figurar no novo documento, a Base Nacional Comum Curricular, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa.

Se um dos objetivos é a produção de textos constitutivos da variedade textual que circula na sociedade, esse se torna um conteúdo com o qual os professores de Língua Portuguesa precisarão trabalhar ao longo de sua trajetória profissional e, com isso, um conteúdo a ser estudado ao longo da formação inicial. Isso se torna um problema a ser enfrentado justamente porque, segundo Gatti (2010, p. 1368), "os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de

formação inicial do professor." A grande parte da carga horária dos cursos de licenciatura está dedicada aos conhecimentos específicos da área de conhecimento e uma pequena parte às discussões sobre a docência e aos conhecimentos teórico-metodológicos que serão necessários à atuação profissional do professor.

Atentas ao cenário descrito e preocupadas com a formação do professor de Língua Portuguesa egresso do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, nós, professoras responsáveis pelo Estágio Supervisionado e pela disciplina de Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar, que acompanha os estágios, buscamos propor e mediar atividades de produção escrita dos alunos com a possibilidade de dar voz ao futuro professor. Como menciona Andrade (2011), trata-se de implementar a interlocução entre professor formador e professor em formação, uma vez que formar passa a ser ensinar o estudante a falar e a usar a própria voz, em sentido metafórico.

Segundo Andrade (2011, p. 91), "A prática da teoria consiste na didática da formação", ou seja, a didática e os encaminhamentos do professor formador, tanto num contexto de formação continuada quanto inicial, precisam pautar-se em vivências da teoria, em situações práticas que dialoguem e coloquem os estudantes em contato mais intenso com a teoria. É nessa perspectiva que concebemos as práticas de escrita na academia. Amparadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo, buscamos orientar práticas de produção escrita mais autorais – nas quais os estudantes tenham o que dizer sobre sua experiência docente – e também concebidas como ações de linguagem contextualizadas e com possibilidade de circulação real – em atividades de linguagem acadêmicas ou em espaços de divulgação de textos acadêmicos. Assim, a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, profissionais da escrita por excelência, pauta-se em uma formação pela escrita e para a escrita, como já salientamos.

Quando a escrita tem fins sociocomunicativos, com possibilidade de circulação e interlocutores reais no contexto acadêmico, os alunos encaram a atividade com maior empolgação, dedicam-se e adquirem mais autonomia ao longo do processo e depois da tarefa concluída. Possibilitar que a produção do texto escrito pelos estudantes faça parte de um evento de letramento acadêmico contribuirá significativamente para a formação acadêmica dos estudantes e também para sua atuação profissional posterior, como agentes de letramento e como incentivadores e mediadores efetivos do trabalho linguístico de seus futuros alunos.

Enfatizamos neste trabalho a escrita do artigo científico[4] na formação inicial do professor, considerando seu aprendizado fundamental por se tratar de uma escrita que exige trabalho aprofundado de compreensão e análise. Para Mota-Roth (2010), o artigo acadêmico tem o objetivo de disseminar o resultado de pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Para sua escrita, o aluno precisa fazer extensas leituras de fundamentação, desenvolver argumentação, comparação e sínteses analíticas entre diferentes correntes teóricas e abordagens de diversos autores, estabelecer objetivos, conhecer e discorrer sobre metodologia de pesquisa, manipular dados, realizar descrição e análise crítica de dados, bem como construir um resumo das principais

[4] Consideramos "artigo" neste trabalho os textos que comunicam um resultado de pesquisa ou veiculam uma revisão, conforme ABNT (NBR 6022, 2003). Mota-Roth (2010) usa a terminologia artigo acadêmico.

conclusões a que a pesquisa relatada no artigo se referiu. No caso de nossa realidade na UFJF, consideramos que, ao se inserir em turmas de Ensino Fundamental ou Médio para realizar a observação da sala de aula para posterior atuação docente, o aluno coleta dados e gera conhecimento novo a partir dessa reflexão produzida na disciplina RAEE I e II, por nós ministrada. Nesse sentido, tal texto deve circular, lançando novas explanações e ideias sobre a realidade escolar.

Já no tocante ao relato de experiência, trata-se de um gênero conhecido e comum na vida profissional do professor, sendo requerido e aceito em revistas e eventos acadêmicos. É um gênero que tem o objetivo de relatar o desenvolvimento de uma experiência, não necessitando, por exemplo, como no artigo, de análise de dados mais acurada, já que o foco está na descrição das ações realizadas. Tem fundamentação teórica, bem como uma apresentação do contexto em que a ação foi desenvolvida. Na avaliação dos resultados, não se presume categorias rígidas, nem mesmo quantificação, mas uma apreciação dos ganhos obtidos com a vivência, as possíveis mudanças ocorridas pelo experimento. Assim como no artigo, o relato de experiência também prevê leitura e análise de obras de referência, mas o foco parece estar ação e no afastamento que o aluno produz da própria prática, podendo, ao descrevê-la, analisá-la mais minuciosamente. É comum, em nossa disciplina, ouvirmos dos alunos que "*depois que colocamos no papel, vemos o tanto de coisas que fizemos*", confirmando que essa escrita proporciona visualizar e sistematizar mais claramente as próprias ações pedagógicas. Acreditamos que o relato de experiência dá abertura maior à subjetividade do que o relatório de estágio, que é um texto mais técnico e objetivo.

Com base nesses pressupostos, nossas pesquisas têm se destinado a analisar quais textos os alunos têm produzido na graduação, de que forma poderíamos deslocar e ressignificar a relação teoria-prática na formação inicial, perpassando a escrita nessa relação, pesquisas essas que consideram também as avaliações e reflexões que os alunos, imersos nessas atividades, fazem sobre a própria escrita, que passamos, então, na seção seguinte, a descrever, apresentando questões relativas à metodologia de trabalho, bem como análise de dados.

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida com alunos que cursavam o 7º e 8º períodos do curso de Letras – Português/Integral da UFJF no segundo semestre do ano de 2014. Tradicionalmente, o trabalho da disciplina de estágio do curso de Letras/Português era um relatório de estágio supervisionado, realizado no 8º período, na antiga disciplina *Didática do Português* que era realizada juntamente à *Prática de Ensino de LP*. Entretanto, passamos a repensar essa prática por considerar que o relatório não circulava publicamente para além de nossas disciplinas, o que poderia acontecer se eles fossem transformados em artigos e relatos para publicação ou apresentação em eventos. Ou se trabalhássemos tais gêneros em nossas atividades.

A partir do ano de 2011, com a reformulação do curso, os alunos passaram a realizar a disciplina *Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I* (RAEE I) no 7º período, juntamente com o *Estágio Supervisionado em LP I*, e *Reflexões sobre atuação no espaço escolar II* (REAA II) no 8º período, juntamente com o *Estágio Supervisionado*

em LP II. As disciplinas de RAEE I e II são denominadas "teóricas" e são realizadas por professores universitários na Faculdade de Educação, com formação em Letras, em que são discutidas teorias e práticas pedagógicas relativas ao ensino de LP, dando continuidade e principalmente aprofundamento aos conhecimentos das disciplinas *Saberes Escolares de LP* e *Metodologia do Ensino de LP*, realizadas no 3º e 4º períodos. Assim, o curso de Letras,[5] hoje, na UFJF, apresenta a seguinte organização no que tange aos conteúdos destinados à reflexão e atuação sobre o ensino de Língua Portuguesa:

Quadro 1: LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS E LITERATURAS – TURNO INTEGRAL (UFJF)

Período	Disciplinas de Linguística e Literaturas	Tronco das disciplinas pedagógicas de formação em LP	Disciplinas obrigatórias
1º	Disciplinas obrigatórias, eletivas e oficinas referentes à formação Letras – Português: Estudos Linguísticos e Literários e Línguas estrangeiras		
2º			
3º		Saberes escolares de LP (60h) com Prática escolar (30h)	
4º		Metodologia do Ensino de LP (60h)	Processos de ensino – aprendizagem
5º			Polít. Públic. e Gestão do Espaço Escolar
6º			Estado Sociedade e Educação
7º		Reflexões + Estágio I – 200h	Questões Filosóficas e Educação
8º		Reflexões + Estágio II – 200h	

Fonte: elaborado pelas autoras[6]

Nosso foco recaiu sobre os períodos destacados acima, em que atuamos como professoras das disciplinas RAEE I + Estágio I e RAEE II + Estágio II, que são feitos em dois períodos subsequentes, por obrigatoriedade do curso. Os alunos realizam o estágio em escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora, conveniadas com a UFJF, bem como de cidades vizinhas à nossa, quando lá são residentes.

Nessas disciplinas, realizamos atividades que envolveram, naquele período, os seguintes gêneros:

Quadro 2: Gêneros textuais abordados nas disciplinas RAEE I e II (2014)

7º período (200h)	8º período (200h)
RAEE I + Estágio I	RAEE II + Estágio II
Plano de intervenção	Plano de intervenção
Seminário de avaliação de aulas ministradas	Seminário de avaliação de aulas ministradas
Relato de experiência	Relato de experiência
Artigo científico	Artigo científico

Fonte: elaborado pelas autoras

5 Dados retirados de http://www.ufjf.br/faclet/graduacao/licenciaturas-em-letras/integral/portugues-e-respectivas-literaturas/ Último acesso em junho de 2016.

6 http://www.ufjf.br/faclet/graduacao/licenciaturas-em-letras/integral/portugues-e-respectivas-literaturas/

Aplicamos um questionário em duas turmas de Letras/Português, composto por 5 questões, sendo 4 abertas e uma fechada. Os questionários foram aplicados em duas turmas com uma média de 40 alunos, sendo que 15 de cada sala (totalizando 30) responderam e devolveram em aula logo após responderem. O questionário foi aplicado ao final da disciplina, quando o semestre já estava se finalizando, e quando as atividades já haviam terminado. Como professoras das disciplinas de RAEE I e II e Estágio I e II, respondemos a questionamentos e dúvidas no momento de responderem ao questionário. Somente o preencheram os alunos presentes, ou seja, não foi possível levar para colegas ausentes, responder e entregar em aulas seguintes ou enviar por e-mail.

OS DADOS

Mais do que realizar trabalhos de escrita que ficassem circunscritos às disciplinas, nosso objetivo era que houvesse um profundo estudo da ação de linguagem dos gêneros em questão, bem como sua circulação;[7] por isso, ao longo do semestre, orientamos os alunos à escrita do artigo e do relato da seguinte forma:

Quadro 3 – Atividades de escrita de artigo e relato de experiência nas disciplinas de RAEE I e II (2014)[8, 9,10,11]

1	Leitura de artigos científicos e relatos de experiências com base em análise de gêneros oriundos de experiências realizadas em estágios de outras universidades[8] e em textos de alunos de outros períodos do curso de Letras
2	Elaboração conjunta de um esboço/seções internas do artigo[9] e do relato,[10] adaptado para as turmas em questão e considerando a realidade das aulas e escolas observadas no estágio do curso de Letras da UFJF
3	Elaboração da versão 1 do artigo e do relato
4	Apresentação da correção dessas primeiras versões comentadas aos alunos (com orientação extra para alunos com dificuldades ou para alunos que deveriam fazer a reescrita total do artigo e do relato)
5	Reescrita individual dos alunos - Elaboração da versão 2 dos dois gêneros
6	Entrega da versão definitiva (duas semanas depois) e nova correção
7	Finalização da correção final e envio para os alunos, com orientação de envio a revistas científicas pelos próprios alunos[11]
8	Aplicação dos questionários (30 respostas)

Fonte: elaborado pelas autoras

7 Em Garcia-Reis e Magalhães (2016), apresentamos uma outra experiência, com alunos de Letras/Português da mesma universidade, abordando a sequência didática realizada com o artigo científico, logo após a realização desta pesquisa e a constatação de que a escrita de relatos de experiência e artigo científico havia sido bem sucedida em turmas anteriores.

8 Usamos, por exemplo, artigos da Revista Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – MELP (USP).

9 Tal procedimento foi realizado com base no modelo didático de gênero (MDG) da perspectiva teórica do ISD, que não vamos detalhar aqui por não se tratar do objetivo do artigo. Basicamente, o artigo deveria conter as seções seguintes: **introdução, fundamentação teórica, descrição** de um conjunto de 4 a 8 aulas das observadas, **análise** das aulas, **considerações finais**, referências e anexos.

10 As seções do relato foram oriundas das leituras realizadas de outros relatos, de forma que deveriam conter: introdução, caracterização da escola e da turma, fundamentação teórica, descrição da experiência, avaliação dos resultados e considerações finais.

11 Não houve, de nossa parte, um controle sobre o envio dos artigos para revistas científicas, uma vez que finalizamos o período após a entrega dos questionários. Numa experiência posterior, realizamos esse controle organizando um volume especial de revista destinada a alunos de graduação (GARCIA-REIS e MAGALHÃES, 2016).

Durante o encaminhamento desta sequência de atividades, as aulas foram bastante reflexivas, dialogadas, de modo que pudéssemos interagir ao máximo sobre a prática social que o gênero é, sobre a observação e a docência no estágio realizado, sobre a circulação dos textos acadêmicos e a geração de conhecimento no *lócus* escolar, bem como a importância de produzir conhecimento novo a partir das experiências travadas nos estágios na formação inicial e a importância de tal conhecimento ser disseminado para além das reflexões realizadas na universidade. Podemos ressaltar que as aulas foram extremamente ricas em discussão, negociação de sentidos e dúvidas.

Passamos, em seguida, a apresentar os dados relativos aos questionários.

A ESCRITA DO ARTIGO E DO RELATO NO CURSO DE LETRAS

Para podermos analisar a compreensão que os alunos tiveram da escrita dos gêneros em questão, bem como suas dúvidas, dividimos esta seção em duas partes para organizar melhor os dados, que foram analisados e apresentados abaixo em partes relativas às questões respondidas. Em algumas, apresentamos quadros e gráficos apenas para visualizar melhor as respostas, mas não pretendemos, com isso, propor uma análise quantitativa.

Questão 1 – A escrita de artigo e relato de experiência

A primeira questão do instrumento de coleta dos dados era fechada, com resposta **sim** ou **não**. A pergunta questionava se o aluno já havia escrito artigo científico ou relato de experiência em alguma disciplina. 80% dos alunos nunca haviam escrito um artigo. Os outros 20% afirmaram ter escrito em atividades de iniciação científica e outras disciplinas. Em relação ao relato de experiência, 100% nunca havia escrito um. Acreditamos que isso se deve à falta de oportunidades de prática pedagógica ao longo do curso, ainda que hoje tenhamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em nossa universidade, e que haja projetos de extensão e treinamento profissional, com possível atuação em escolas. Embora saibamos que muitos alunos das licenciaturas já lecionam nesses projetos e também já atuam como docentes, não parece que a escrita de relatos de experiência seja uma prática frequente neste curso.

Antes de responder aos questionários, no decorrer do período, já havíamos perguntado aos alunos sobre a disciplina de Práticas de Gêneros Acadêmicos, ofertada como obrigatória no 1º período do curso de Letras, na expectativa de que eles já haviam lido e escrito os gêneros acadêmicos enfocados em nossas disciplinas, de modo que teríamos que refletir sobre aspectos discursivos relativos à circulação, seções já abordados. Entretanto, os discentes afirmaram que a disciplina enfocou, naquela turma, **leitura** de artigos científicos, **escrita** de resenha acadêmica, bem como orientações sobre sintaxe e outras dificuldades trazidas pelos alunos (como pontuação, articulação de parágrafos etc.). Foi justamente por essa razão que nos reorganizamos e realizamos as atividades de análise dos artigos, de 1 a 7 já apresentadas no quadro 3 anteriormente. Ficamos bastante surpresas ao constatar que 80% nunca havia escrito um artigo, uma vez que os alunos estavam no final do curso e uma vez que no meio acadêmico esse é um gênero muito comum. Acreditamos que a escrita do artigo traz desenvolvimento para os alunos no aprendizado da sistematização de conhecimento

para elaboração de fundamentação teórica, conforme já dissemos, aspectos sobre metodologia e análise de dados, os quais saem das ricas cenas da sala de aula do estágio, de forma bastante aprofundada quanto à teoria discutida no curso. Além disso, possibilita uma consistente reflexão sobre a relação fundamentação e análise, o que se desdobrou, no nosso caso, na relação teoria e prática, gerando dificuldades, que passamos a discutir a seguir.

Questão 2: Dificuldades encontradas na escrita dos gêneros artigo e relato

Em relação à segunda questão, que era "aberta" para livre resposta, perguntamos se os alunos tiveram dificuldades ao longo da elaboração de seus textos. Dos 30 questionários analisados, 28 afirmaram apresentar dificuldades e 2 não. Nesse item, apresentamos um trecho bastante interessante sobre esse tópico (Q – questionário):

> "Tive dificuldade porque apesar do gênero artigo compor boa parte da bibliografia das disciplinas do curso de Letras, nunca nos foi requerida a produção de um." (Q10, q.2)

Percebemos que os alunos estão, sim, interagindo com gêneros acadêmicos no curso, entretanto, pelo dado da aluna, o que confirma os dados da questão 1, a escrita não é trabalhada de forma sistematizada, sequer é requerida, a não ser em atividades de Iniciação Científica. Assim, a ideia de que basta ler o texto para produzi-lo vem à tona para a aluna nos últimos períodos do curso, reflexão essa que se torna bastante positiva, se ela levar em conta tal fato também na sua prática futura de professora na Educação Básica.

Das dificuldades encontradas, organizamos os dados abaixo em porcentagens para facilitar a visualização:[12]

Quadro 4: Dificuldades encontradas na escrita do artigo e do relato

Compreender as seções internas do artigo, articular as seções, encadear ideias, selecionar informações para a seção teórica	35,7%
Usar formatação e normas da ABNT	21,4%
Utilizar vocabulário acadêmico/ escrita formal	14,3%
Fazer fundamentação teórica e citações	10,7%
Adequar tema à quantidade de páginas	10,7%
Analisar os dados e relacionar a teoria à prática	7,2%
Não especifica a dificuldade encontrada	7,2%
Afastar-se da própria prática para escrever sobre ela	3,6%
Diferenciar relato do artigo	3,6%

Fonte: as autoras a partir de dados dos questionários

Vemos, então, pelos dados acima, que as questões relativas às seções internas, à articulação entre partes do texto, bem como às normas da ABNT e ao vocabulário são bastante evidenciadas pelos discentes. Tais dúvidas a nosso ver revelam a falta de prática dos alunos na escrita acadêmica ao longo de sua graduação, ainda que lidem com tais textos na leitura.

12 As porcentagens apresentadas são relativas à escrita do artigo e do relato conjuntamente, sendo que alguns discentes discorreram sobre um e/ou outro gênero, motivo pelo qual a contagem ultrapassa 100%.

Ainda sobre isso, apesar de elencar as dificuldades, os alunos informaram que as orientações individuais foram fundamentais para vencer os obstáculos no momento da reescrita. Embora tenham percebido desafios, buscaram transpô-los conseguindo orientações com colegas, leituras extras e orientações com os professores das disciplinas, conforme veremos nas outras questões.

Questões 3 e 4: contribuição da escrita para a formação e para a prática pedagógica e maior cuidado com a possibilidade de publicação posterior

A escrita do artigo e do relato, segundo os alunos, contribuiu sobretudo para conhecer os gêneros como forma de aprendizado para sua formação acadêmica. É certo que muitos alunos, ao final da licenciatura, encaminham-se para programas de pós-graduação, como ocorre na realidade da UFJF, em que publicações são altamente requeridas. Assim, deduzimos que tal formação colabora também para a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. Vejamos o gráfico abaixo relativo a esta questão.

Gráfico 1: contribuições da escrita do artigo e do relato para a formação do aluno



Fonte: Elaborado pelas autoras

Ressaltamos a oportunidade de distanciamento da própria prática que a escrita do relato proporcionou. Constatar que os alunos perceberam a relevância de escrever os gêneros, para além de lê-los, descrevê-los ou teorizar sobre eles, bem como reconheceram a reescrita como essencial para enxergar e superar as próprias dificuldades foi bastante significativo para nós, professoras do estágio. Os comentários abaixo reforçam isso:

> Q 4 – "A escrita dos gêneros contribuiu para mostrar que é somente fazendo que aprendemos"
>
> Q 15 – "Gostaria de ressaltar a importância da oportunidade de reescrita e também das observações anotadas ao lado de nossos erros, pois às vezes não enxergamos nosso erros"

Por fim, dois alunos responderam que, embora artigo e relato tenham contribuído com a escrita acadêmica, o plano de intervenção, que realizam antes de iniciar a docência, foi mais relevante do que a escrita desses dois gêneros. Essa resposta chamou-nos atenção para um fato: são poucas as oportunidades, na graduação em Letras da UFJF, de elaboração de planos de trabalho, projetos de intervenção ou até mesmo o tradicional plano de aula. Em menor quantidade ainda são as oportunidades de elaborar materiais para a prática pedagógica, já que o livro didático é muito presente nas escolas. Na elaboração desses materiais, podemos refletir sobre os conhecimentos adquiridos no curso, como as finalidades do ensino de Língua Portuguesa, os objetivos a serem alcançados, bem como os passos para alcançá-los. Essas reflexões são essenciais para formar um professor autônomo.

Em relação à questão sobre a escrita e sua circulação em revistas (questão 4), a maioria respondeu que tal possibilidade influenciou sim em seu trabalho.

Gráfico 2: influência da possibilidade de publicação do texto na escrita dos trabalhos



Fonte: Elaborado pelas autoras

A motivação para a escrita é fundamental para não cairmos no erro de apenas propor um exercício que seja apenas pretexto para a aprendizagem do gênero. Em nossas aulas na graduação, enfatizamos tanto que na educação básica a escrita dos discentes precisa circular para o aluno ser sujeito de seu próprio discurso e para que o ensino de linguagem faça mais sentido, mas muitas vezes não exercitamos tal circulação nos nossos cursos de licenciatura. A perspectiva que não faz circular a ação de linguagem pode induzir os alunos a usar o gênero como conteúdo desvinculado da prática social e da vida. Com a possibilidade de publicação dos textos, os alunos sentem-se mais motivados, uma vez que se tornam verdadeiros autores de seus discursos reconhecidos pela comunidade leitora. Reforçamos a premissa de que a linguagem é social, e que colocar os alunos em situações para agir pela linguagem, interagindo com outros membros da sociedade por meio dos resultados de seu estágio, significa reafirmá-los como seres sociais, autores, e não reprodutores de um discurso.

Questão 5: As estratégias utilizadas na escrita do artigo em função de seu desconhecimento

A última questão proposta tematizou sobre as estratégias usadas para sanar as dúvidas em relação aos gêneros que deveriam escrever ao longo do período, já que, como dissemos, realizamos pesquisas para tentar melhorar nossa prática como professoras, ampliando as possibilidades e táticas usadas em sala de aula para aprimorar ainda mais a formação inicial. Assim, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 3 – Estratégias para superar dificuldades/dúvidas



Fonte: Elaborado pelas autoras

Vemos pelos dados acima que a nossa mediação em sala de aula, realizando leituras para reconhecimento dos gêneros, discutindo seu contexto de circulação, seus interlocutores, bem como seu conteúdo temático e estilo foi fundamental para os alunos se tornarem autores de seu discurso, refletindo nos textos sobre sua atuação no estágio. A construção conjunta de um plano geral do texto[13] em sala, após a leitura de vários artigos, discussão e negociação com os alunos sobre quais poderiam ser tais seções internas em função não de um modelo pronto, mas da prática naquele estágio, foi primordial para o envolvimento e para a escrita final com êxito.

OBSERVAÇÕES-SÍNTESE SOBRE OS DADOS

Nosso objetivo, com essa pesquisa, era analisar as dificuldades e a compreensão dos alunos sobre a escrita de artigo e relato nas disciplinas de RAEE I e II e Estágios. Consideramos muito positivas as reflexões feitas por eles, o que nos conduziu a outros trabalhos de pesquisa nos períodos seguintes com as turmas subsequentes. Apesar de estarem no 7º e 8º períodos, a quase totalidade de alunos relatou ter

13 O plano geral dos textos está descrito nas notas 9 e 10.

contato com a escrita do texto apenas nessa disciplina, com exceção dos que participam de atividades de iniciação científica, que não se caracteriza como disciplina.

É preciso questionar se a aprendizagem de um gênero acadêmico como o artigo e o relato de experiência é "necessária" para a prática pedagógica em sala de ensino básico. Como não são gêneros que provavelmente vão ser usados no cotidiano escolar com alunos de Ensino Fundamental e Médio, mas sim na prática de escrita profissional, entendemos que a importância da escrita na universidade se dá na experiência de se tornar autor, de visualizar a própria escrita e refletir sobre esse processo. Houve uma oportunidade de percepção das próprias dificuldades, infelizmente ao final do curso. Ainda sobre os dados dos questionários, uma aluna afirmou que a escrita do artigo serviu para ela verificar que estava se formando com muitos problemas de escrita, conforme podemos atestar neste excerto: *"Mostrou que saio da faculdade com problemas na escrita, como pontuação, acentuação entre outros."* Consideramos essa resposta bastante grave. Mais grave ainda é supor que não é apenas uma aluna que assim se forma, mas vários alunos. Nesse sentido, nossas conclusões nos levarão a futuras ações na formação inicial no curso de Letras, sobretudo no que se refere aos estágios, mas não desconectadas das outras disciplinas e atividades.

A escrita do relato permitiu um afastamento, um distanciamento da própria ação pedagógica discente, fomentando interpretações críticas sobre o próprio fazer docente, o que nos indica que o relato de experiência como um texto para a avaliação final de sua própria intervenção é válido e aprovado pelos alunos, além do relatório, como tradicionalmente é feito. Trazemos, para reforçar essa ideia, novamente as palavras de Andrade (2011) de que a escrita deve se constituir como um "procedimento formador [...]. A defesa é que escrever coloca o sujeito diante de sua própria história, ou de uma apresentação particular única dessa história, pois é feita por quem a viveu" (SOUZA, 2006; LACERDA, 2010, apud Andrade, 2011).

Os discentes pouco escrevem textos acadêmicos com circulação durante o curso, e quando escrevem, não parecem ter retorno sobre sua escrita; por isso, não percebem, ao longo de sua trajetória, suas próprias dificuldades, sentindo-se, como consequência, inseguros para a docência justamente naquilo que lhes falta, como professores de Língua Portuguesa. Nossas investigações agora devem nos guiar para analisar se as provas e os "trabalhos" ainda estão fortemente presentes nas disciplinas de formação inicial nas licenciaturas, em vez de textos que circulam socialmente para além das disciplinas.

Também se mostrou fundamental uma mediação, que incidiu diretamente na orientação sobre a escrita e na indicação dos problemas encontrados nos textos dos alunos, somados à reescrita, constituindo-se, para vários deles, uma grande oportunidade de aprendizagem ao longo da disciplina.

A possibilidade de circulação do texto influenciou no trabalho de escrita, possibilitando oportunidade de autoria, o que é um bom indício de que nossas atividades de produção de texto, com vistas à apropriação do conhecimento, devem ser cada vez mais desenvolvidas na formação inicial com publicações discentes. Reafirmamos, assim, que essa formação discursiva de professores, conforme apresentamos, deve estar no centro de nossas atividades, pautando-nos em situações práticas que

dialoguem e coloquem os estudantes em contato mais intenso com a teoria. Nesse sentido, é necessário criar espaços e situações para fazer circular o discurso escrito do professor em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que vimos realizando têm nos trazido algumas constatações bastante proveitosas para construir novas histórias de formação inicial docente. Vimos a importância do trabalho de escrita nas disciplinas perpassando a relação teoria-prática, com o intuito de formar professores para atuação como profissionais qualificados para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Nessa pesquisa, ficou claro que devemos persistir na formação do professor enfatizando e investindo na ampliação de sua própria competência de escrita.

Este é um ponto em que a relação teoria-prática se torna uma "unidade teoria-prática": a formação dos professores de Língua Portuguesa deve ser discursiva, ou seja, fazer os alunos interagirem por meio de textos com sua comunidade, para que, na prática pedagógica futura, lidem melhor com seu objeto de trabalho, as ações de linguagem, os gêneros materializados em textos. A compreensão dessa perspectiva torna-se não apenas teórica, mas vivenciada, experimentada, reforçada pelo papel que o aluno assume de sujeito-autor.

Assim, dessa etapa, encaminhamo-nos para outros questionamentos, que estão agora como novos desafios[14] em andamento: quais são as práticas de escrita que os alunos exercem nas demais disciplinas do curso? De que modo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores orientam esse processo? Há exercícios de escrita na perspectiva interdisciplinar? Com que finalidade os alunos escrevem textos nas diferentes disciplinas da nossa licenciatura Letras – Português?

As futuras respostas poderão conferir um caráter mais preciso das práticas de escrita de nossos alunos para, então, repensarmos os eixos da formação docente, com vistas a alcançar um exercício profissional mais embasado e profícuo.

14 Referimo-nos à pesquisa da 2ª autora deste artigo, financiada pela UFJF, atualmente em desenvolvimento: "Formação de professores e Ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre a prática da linguagem por meio dos gêneros textuais".

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em http://www.ufjf.br/praticas-delinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-proposta-discursiva-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-C%C3%B3pia.pdf Acesso em: jan. 2016.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos is. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, pp. 247-258, out./dez. 2012. Acesso em: abril 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n4p247/24296

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa / Brasília: MEC/SEF, 1997.

____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvlvimento humano**. (organização Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, pp. 163-176, 2010

_____. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: RINCK, F.; BOCH. F.; ASSIS, J.A. **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2015.

CRISTÓVÃO, V.L.L; BORK, A. V. B.; VIEIRA, I. R. Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil. **LETRAS & LETRAS** , v. 31, n. 3. jul./dez, 2015 Acesso em janeiro de 2016. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30593/16707

FERRAREZI Jr., C. **Pedagogia do silenciamento**. São Paulo: Parábola, 2014

FIAD, R. S; SILVA, L. L. M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum.** Maringá, v. 31, n. 2, pp. 123-131, 2009 Acesso em janeiro de 2016. Disponível em http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/3600

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, out.-dez. 2010.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, pp. 363-386, 2010.

MENDES, A. S.; SILVA, W. R.; GONÇALVES, A. V.; MELO, L. C. Intensificação da reflexão na escrita do professor em formação inicial: uma abordagem sistêmico-funcional. **Revista Filologia e Linguística**, São Paulo, v. 17, n. 2, pp. 509-537, jul./dez. 2015. Acesso em julho de 2016. Disponível em http://revistas.usp.br/flp/article/view/95938/111829

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

RINCK, F.; BOCH. F.; ASSIS, J.A. Apresentação. In: **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

STREET, B. Academic Literacies approaches to Genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, pp. 347-361, 2010.

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.

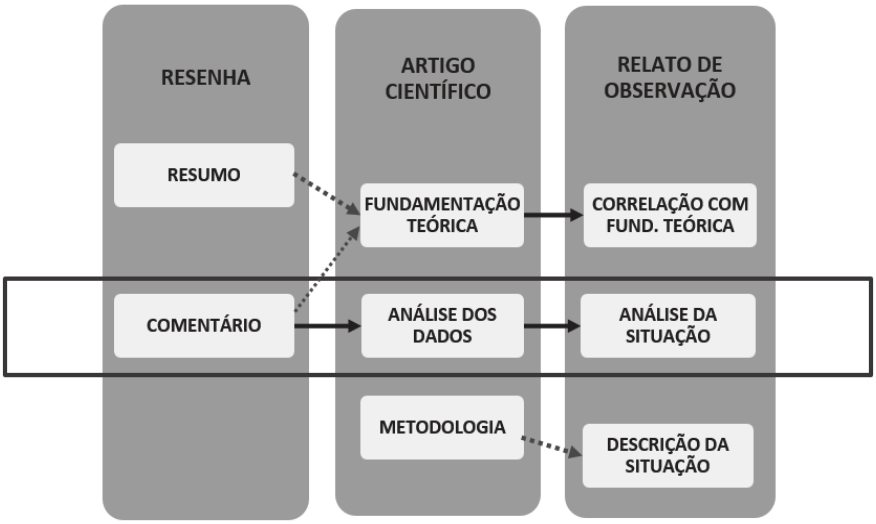
SAUJAT, F. O ensino como um trabalho. In. ____. *O trabalhado do professor nas pesquisas em educação*: um panorama. Londrina: Eduel, 2004.

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

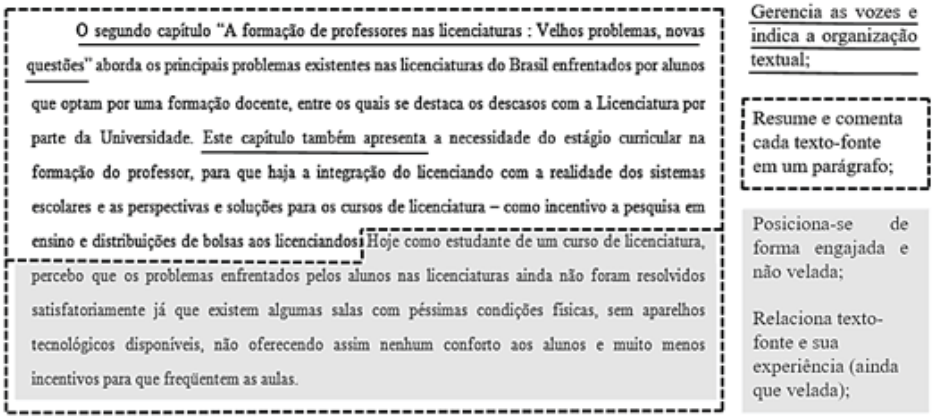
ao cumprir com a unidade retórica de análise, mesmo que de modo incipiente e, às vezes, prescritivo; ao expor-se como produtor do seu texto por meio da primeira pessoa do singular e do plural, sendo esta última também uma maneira de preservação de face e de envolvimento com o leitor; ao retextualizar 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,

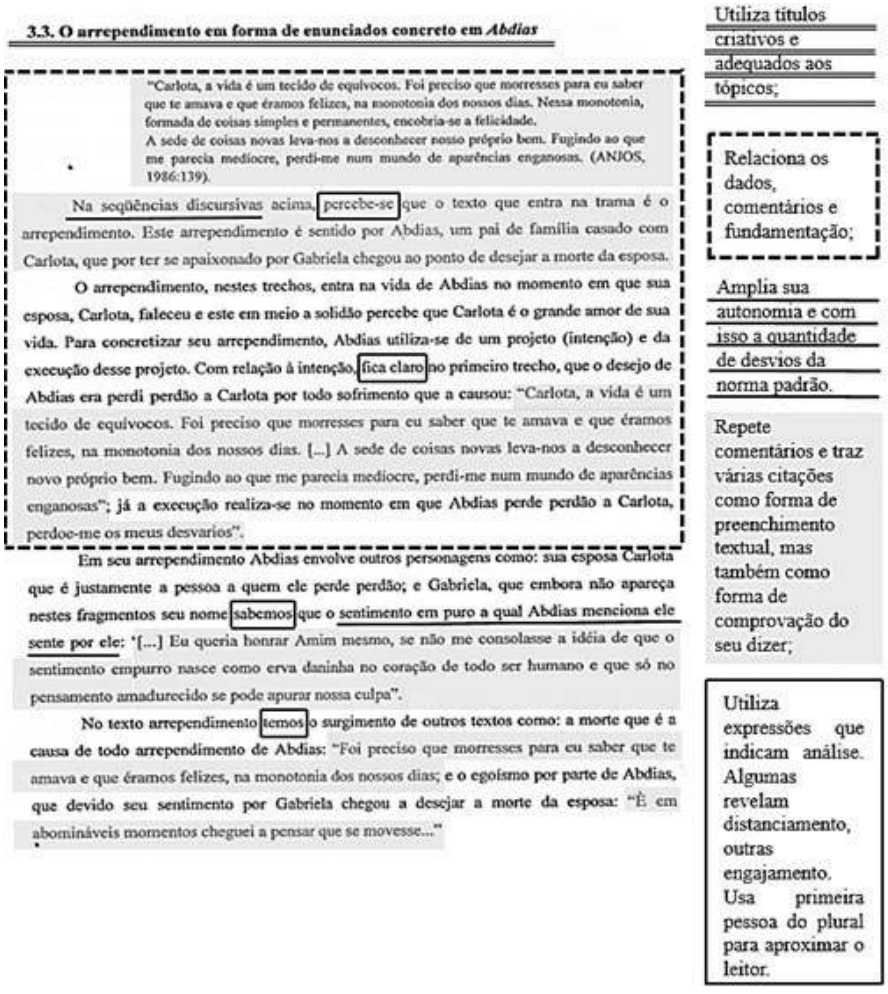
modalização, comentários com base na relação entre texto teórico lido e sua experiência como licenciando (ainda que velada), marcada pelo verbo em primeira pessoa do singular "percebo", também perceptível no fragmento.

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,

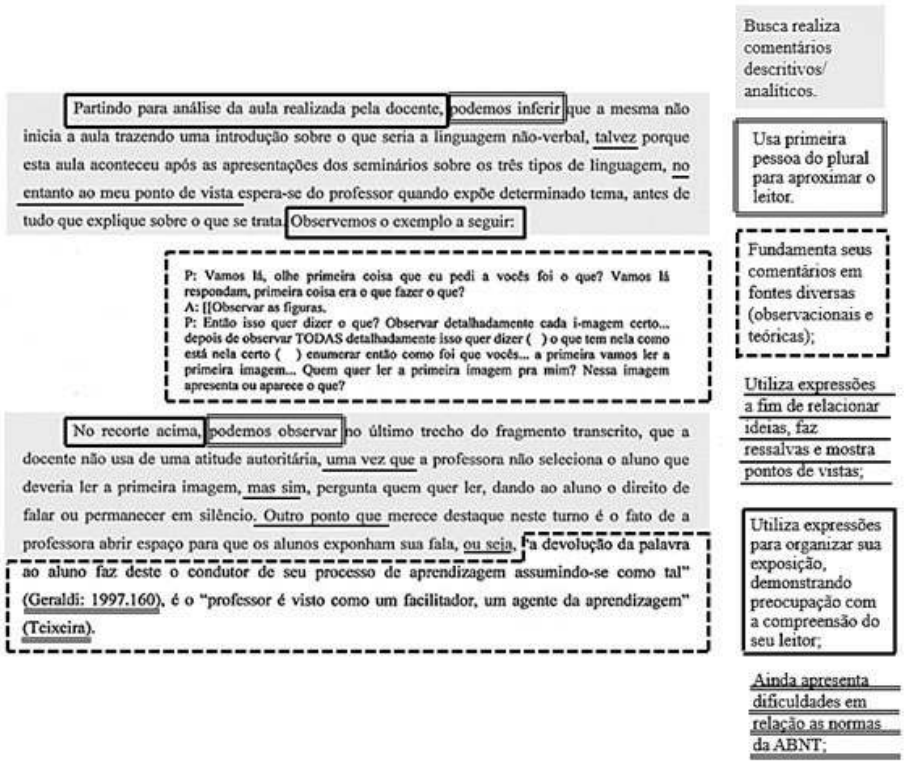
proporcionalmente, mais erros e, se o sujeito sente-se mais livre para escrever, ele se arriscará mais, tanto em formas linguísticas quanto em tentativas de posicionamento.

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



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.

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.

A COMPREENSÃO DA ESCRITA COMO PROCESSO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PIBID

UNDERSTANDING WRITING AS A PROCESS IN PIBID'S TEACHER TRAINING

Adriana Beloti[1]
Renilson José Menegassi[2]

RESUMO: Neste artigo, tratamos das concepções de escrita, revisão e reescrita dos professores em formação inicial participantes do PIBID, objetivando investigar como é constituída a formação teórico-metodológica sobre tais processos. Para tanto, pautamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva e na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin; no conceito de escrita como trabalho e nos estudos sobre o processo de escrita, com enfoque na revisão e reescrita. A pesquisa desenvolveu-se de acordo com o aporte da Linguística Aplicada e da pesquisa-ação, em um processo de formação junto aos participantes. Para as análises, consideramos as atuações dos professores nos questionários inicial e final da pesquisa, analisando suas compreensões acerca dos conceitos envoltos no processo de escrita. Após o trabalho efetivado no PIBID e tomando os registros da pesquisa, avaliamos que os estudos teórico-metodológicos foram compreendidos de modo a provocar alterações nas concepções em cada fase da pesquisa, pois os professores demonstram entender a escrita como processo, a revisão e a reescrita como inerentes e etapas recursivas e dialógicas, que visam a possibilitar um texto mais adequado à situação de enunciação.

Palavras–chave: formação docente inicial; escrita; revisão; reescrita.

ABSTRACT: In this article, we deal with the conceptions of writing, revision and rewriting of teachers in initial training attending PIBID, aiming at investigating how the theoretical-methodological foundation on such processes is built. For that, we seek support on the enunciative-discursive perspective and on the dialogical conception of language from Bakhtin's Circle; on the concept of writing as work and on studies about the process of writing, focusing revision and rewriting. The research was developed in accordance with the fundamental of Applied Linguistics and action research, in a process of formation with the teachers. For the analysis, we considered the participation of the teachers in the initial and final questionnaires of the research, analyzing their understanding regarding the concepts involved in the process of

1 Professora da Universidade Estadual do Paraná/Campus de Campo Mourão, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: dribeloti@gmail.com.

2 Doutor em Letras, professor da Universidade Estadual de Maringá, Projeto de Pesquisa "Escrita e a formação de educadores de língua", financiado pela Fundação Araucária do Paraná. E-mail: renilson@wnet.com.br.

writing. After the work performed in PIBID and considering the research records, we measure that the theoretical-methodological studies were apprehended in order to bring changes in the conceptions in each phase of the research, since the teachers have shown an understanding of writing as a process, and of revision and rewriting as inherent, recursive and dialogical stages that aim at allowing a text appropriate to the situation of enunciation.

Keywords: initial teacher training; writing; revision; rewriting.

INTRODUÇÃO

A escrita, entendida como um dos eixos do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas, é conteúdo a ser estudado e trabalhado na formação docente, tanto inicial, quanto continuada, visto que reflete diretamente nas práticas em sala de aula na Educação Básica. Pesquisas como as de Parisotto (2009) e Cabral (2004) sinalizam para essa pertinência, ao demonstrar que a formação teórico-metodológica tem caráter essencial nas atividades das práticas discursivas de leitura e de escrita, pois condicionam as concepções dos professores e, consequentemente, os modos de atuação junto aos estudantes. Os trabalhos de Gasparotto (2014) e Pianaro-Angelo (2015), desenvolvidos no interior do Grupo de Pesquisa *Interação e Escrita* – CNPq/UEM, pautados na pesquisa colaborativa, também corroboram essa relevância da formação teórico-metodológica para subsidiar as práticas dos professores, pensando em maiores contribuições para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Nesse sentido, delineamos nossa pesquisa na formação docente inicial, tendo como participantes os acadêmicos bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa *Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa*[3], iniciado em 2014, junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O *locus* de nossas investigações foi a Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Câmpus de Campo Mourão-PR. Outras pesquisas relativas à escrita na formação docente inicial junto ao PIBID, como, por exemplo, a de Castela (2014), que trata de subprojetos de Letras do estado do Paraná, e de Dionísio, Cortes e Lima (2015a; 2015b), que organizam dois números da Revista *Ao Pé da Letra* dedicados a artigos correspondentes ao PIBID, também nos ajudam a refletir acerca das características do Programa.

No cenário de tais trabalhos, nossa pesquisa insere-se no contexto da formação docente inicial, com um grupo específico de sujeitos participantes, com o objetivo de caracterizar a concepção de escrita, de revisão e de reescrita de textos manifestada pelos estudantes participantes do PIBID. Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, considerando a inserção no contexto social dos participantes; pautada no aporte da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006), porque

3 Este subprojeto integra o Projeto Institucional da Unespar, proposta n. 128334, aprovado pelo Edital n. 061/2013-CAPES. Disponível em: <http://www.pibidunespar.com.br/images/baixar/PROJETO_INSTITUCIONAL_APROVADO_PELO_%C3%93RG%C3%83O_DE_FOMENTO.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

examinamos aspectos da linguagem em um contexto determinado; além da realização de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), pelo fato de desenvolvermos um processo de formação teórica, metodológica e prática junto aos participantes.

Nosso objeto de análise neste trabalho são as atuações dos professores em formação inicial nas fases de diagnóstico inicial e final da pesquisa em andamento, tomando as respostas aos respectivos questionários, como recorte de dados já analisados. Assim, pautamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva e na concepção dialógica de linguagem oriunda do Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), para refletirmos acerca dos aspectos relacionados à linguagem; no conceito de escrita como trabalho, proposto por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), e nos trabalhos de Geraldi (1997; 2004), sobre o processo de produção textual, possibilitando nossas discussões a respeito das concepções que os participantes apresentam; nas pesquisas de Menegassi (1998), Jesus (2004) e Ruiz (2010), relativas à revisão e à reescrita de textos, como aporte que proporciona avaliarmos o entendimento dos sujeitos relacionados a tais práticas.

CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Pautamo-nos, tanto no desenvolvimento dos estudos junto aos professores em formação inicial participantes do PIBID, quanto nas reflexões deste trabalho, na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, oriunda do Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), porque entendemos que a linguagem é o instrumento que possibilita a interação verbal social, permeando as atividades humanas e constituindo os sujeitos em todas as suas práticas, inclusive as relacionadas ao ensino.

Nesse sentido, o dialogismo, que pressupõe sempre o diálogo com o outro, é o conceito principal que norteia as concepções assumidas neste trabalho e define a vertente discursiva para subsidiar nossas discussões e indicar o percurso para a concepção de escrita que coaduna com essa perspectiva, ou seja, a de escrita como prática discursiva, sendo uma das formas de interação entre os sujeitos e, por isso, concebida como processo em oposição a produto pronto e acabado, independentemente de suas condições de enunciação.

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, Geraldi (2004) propõe a mudança da redação para a produção de textos, salientando que não se trata apenas de uma nova terminologia, mas, principalmente, de novas práticas, sustentadas em outras concepções, que levam à reflexão dos usos da língua e a uma escrita com função. Desse modo, pensar a escrita em sala de aula significa considerar um texto a ser produzido com reais necessidades, com funções sociais e comunicativas estabelecidas, inserido em um contexto sócio, histórico e ideológico de enunciação.

Para Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), essa vertente corresponde à concepção de escrita como trabalho, a qual caracteriza a escrita como: a) um processo contínuo de ensino e aprendizagem; b) uma atividade a ser realizada após estudos relativos ao tema e ao gênero discursivo a ser produzido, a fim de dar condições para que os estudantes

escrevam seus textos adequados à situação de enunciação; c) uma prática que considera quatro etapas para sua efetivação, com destaque para as fases de revisão e de reescrita, que marcam seu caráter processual e recursivo, proporcionando o diálogo entre estudante – produtor – e professor – revisor e coprodutor do texto.

Assim, o trabalho de escrita é desenvolvido considerando as etapas de: a) planejamento: fase na qual o escritor planeja como escreverá seu texto, quais elementos linguístico-discursivos usará, considerando as condições estabelecidas; b) execução da escrita: desenvolve os aspectos levantados no planejamento e efetivamente escreve o texto; c) revisão: período destinado à releitura do texto, a fim de observar se está adequado às condições delimitadas para sua produção, podendo ou não levar à reescrita; d) reescrita: levantados os aspectos a serem revisados e reescritos, é nesta etapa que se produz um outro texto, com o objetivo de deixá-lo mais adequado à situação de enunciação.

Seguindo essa vertente que concebe a escrita como um processo, Geraldi (1997) concorda que não há qualquer uso da linguagem sem função, sem interlocutor ou sem conteúdo, isto é, falar em uso da linguagem significa ir além das estruturas e formas linguísticas e considerar, portanto, a situação de enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Assim, afirma que, para contribuir com a formação e o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, para a produção de um texto é necessário que:

a) se tenha o que dizer;

b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);

e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Dessa forma, pautados na perspectiva discursiva de linguagem e na concepção de escrita como trabalho, articulando ambos os conceitos e pensando em um processo de ensino e aprendizagem da prática discursiva de escrita nas aulas de Língua Portuguesa que preze pelo desenvolvimento das habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes, é que compreendemos a necessidade de pautar o trabalho na formação docente inicial por esta perspectiva.

SUPORTES PARA A GERAÇÃO DOS REGISTROS

O PIBID, Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, vinculada ao Ministério da Educação – MEC, teve início no Brasil em 2009, com vistas à formação inicial de professor, por meio da integração entre a universidade, responsável pela formação de professores, e a Educação Básica, espaço de atuação direta dos educadores, possibilitando maior articulação entre a teoria e a prática, promovendo a práxis necessária para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Fundação Carlos Chagas (2014), o Programa é

> [...] uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura

> exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira (FCC, 2014, p. 5)[4].

Assim, qualquer subprojeto do PIBID deve ter como foco estes objetivos gerais do Programa e, então, traçar suas finalidades específicas, conforme suas características. Pensar sobre as práticas de ensino e aprendizagem é extremamente importante e é nesse aspecto que o Programa ganha espaço e mostra-se com valor histórico.

Entendemos que, transcorridos sete anos de trabalhos financiados por órgão federal, mostram-se pertinentes pesquisas que busquem investigar possíveis resultados dos subprojetos vinculados ao Programa. É nesse contexto, que buscamos caracterizar a concepção de escrita, de revisão e de reescrita de textos manifestada pelos estudantes participantes do PIBID, utilizando como instrumento de geração dos registros um questionário semiestruturado, composto por perguntas subjetivas e objetivas, que tratam, essencialmente, da formação dos participantes e de suas concepções acerca da escrita, da revisão e da reescrita, como uma das abordagens para geração de registros da pesquisa, entre muitas outras empregadas na pesquisa completa.

O caráter qualitativo-interpretativo da pesquisa explica-se porque inserimo-nos no contexto social e cultural dos participantes, durante o período de geração dos registros, e pela maneira como analisamos os registros gerados, para além de dados estatísticos. Pelo fato de investigarmos aspectos da linguagem em situação social determinada, pautamo-nos no aporte da Linguística Aplicada contemporânea (MOITA-LOPES, 2006), situando nossa pesquisa no cenário da interdisciplinaridade, atrelando estudos da linguagem e da educação, para compreendermos o processo de formação teórico-metodológica dos participantes do PIBID.

Em nosso trabalho com os participantes, desenvolvemos reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos em relação ao processo de produção textual, incluindo as etapas de revisão e de reescrita. Nesse sentido, nossa pesquisa caracteriza-se, também, como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005; TRIPP, 2005), envolvendo de maneira participativa os pesquisadores e os professores em formação inicial integrantes do Programa, que interagem e desenvolvem o estudo, buscando sua transformação ao fim do trabalho, ocasionando a simultaneidade entre a pesquisa e a ação, próprias desse tipo de estudo.

Os registros foram gerados no período de março de 2014 a novembro de 2015, incluindo as etapas de diagnóstico inicial; formação teórico-metodológica e prática; diagnóstico final. Neste artigo, analisamos a atuação dos participantes nas etapas de diagnóstico inicial, realizada em 4 de abril de 2014, e diagnóstico final, efetivada em 10 de novembro de 2015. Entre a primeira fase e a final, houve o período de formação teórico-metodológica, incluindo atividades práticas, especialmente, quanto ao processo de escrita, revisão e reescrita, por meio das seguintes ações: a) encontros de estudo; b) inserção nas escolas participantes do subprojeto; c) produções textuais com práticas de revisão e de reescrita; d) produção de atividades para implementação nas escolas. Sinteticamente, as atividades desenvolvidas foram:

4 Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

Quadro 1: Síntese das atividades realizadas no PIBID

Data	Atividades realizadas
Ano: 2014	
23/3	Grupo de Estudos: conceitos sobre Educação (SAVIANI, 2003).
4/4	Diagnóstico Inicial: questionário inicial e correção de texto.
11 e 25/4	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996).
9/5	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996); DCE (PARANÁ, 2008); PPP, PPC e PTD (escolas estaduais).
16/5	Oficina: produção de Portfólio.
23 e 30/5	Grupo de Estudos: DCE (PARANÁ, 2008).
6/6 a agosto	Produção textual: Resposta Argumentativa.
27/6	Grupo de Estudos: concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010).
1/8	Grupo de Estudos: processo de produção textual (GERALDI, 2004).
11 e 22/8	Grupo de Estudos: concepções de escrita (KOCH; ELIAS, 2011; SERCUNDES, 2004; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).
5/9	Grupo de Estudos: processos de avaliação, correção, revisão e reescrita de textos (ANTUNES, 2006; RUIZ, 2010; JESUS, 2004).
Setembro a novembro	Grupo de Estudos: produção de atividades para implementação nas escolas.
13 e 21/11	Grupo de Estudos: gêneros discursivos (ROJO, 2005).
Ano: 2015	
13/2	Reunião: contexto sócio-histórico em relação à educação.
10/3	Grupo de Estudos: atividades realizadas em 2014.
17/3	Grupo de Estudos: LDB (BRASIL, 1996) e DCE (PARANÁ, 2008).
17/3 a maio	Produção textual: Resposta Interpretativo-Argumentativa.
31/3	Grupo de Estudos: concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010; DORETTO; BELOTI, 2011).
Março a outubro	Grupo de Estudos: processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003).
14/4 a junho	Produção textual: Resumo Acadêmico.
Abril a outubro	Produção de materiais para implementação nas escolas participantes – atividades para 3º ano do Ensino Médio e 6º ano do Ensino Fundamental.
19/5 e 2/6	Grupo de Estudos: gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2005).
Maio a julho	Grupo de Estudos: prática de revisão de textos pelos acadêmicos.
9/6	Grupo de Estudos: produção de Portfólio.
23 e 30/6	Grupo de Estudos: trabalhos para o II Seminário e IV Encontro do PIBID na Unespar.
10/7	Grupo de Estudos: produção de materiais didáticos.
1/9	Grupo de Estudos: revisão textual – Resumo Acadêmico – tipos de correção (RUIZ, 2010).
Agosto e Outubro	Implementação das atividades nas escolas.
6/10	Grupo de Estudos: estudos linguísticos (GUIMARÃES, 2001).
10/11	Diagnóstico Final: questionário final e correção de texto.

Fonte: Os pesquisadores.

Por meio de tais informações, podemos entender como se deu o processo de formação dos participantes. Ressaltamos que, após o processo de formação teórico-metodológica, entre agosto e outubro de 2015, os participantes atuaram como professores na Educação Básica, desenvolvendo uma unidade didática e implementando-a, realizando a prática discursiva de escrita e atuando, efetivamente, nos processos de revisão e de reescrita dos textos dos alunos das escolas integrantes do Programa. Dados os nossos objetivos, neste artigo, não examinamos tais atuações na prática, detemo-nos na análise das respostas aos questionários do início e do fim da pesquisa, instrumentos que possibilitaram os diagnósticos inicial e final.

Para caracterizarmos as concepções dos participantes quanto à escrita, à revisão e à reescrita, analisamos as respostas às perguntas *7. O que é a escrita?*; *13. O que é revisar um texto?*; *15. O que é reescrever um texto?*, dos questionários inicial e final, que abordam, especificamente, aspectos relacionados a esses conceitos e permitem-nos compreender como os professores em formação inicial concebem a escrita, a revisão e a reescrita. Essa análise é pertinente, porque possibilita avaliarmos o desenvolvimento dos participantes do início para o fim do processo de formação, trabalhando com o mesmo instrumento de geração dos registros, ocasionando, ainda, dados que contribuem com as discussões quanto à formação de professores e seus impactos para as práticas futuras.

Ao observarmos as semelhanças/diferenças entre as atuações nas fases inicial e final da pesquisa, examinamos as compreensões dos professores e, na pesquisa-ação, podemos retomar estudos que se mostrem necessários. Ademais, podemos caracterizar as concepções reveladas pelos participantes em suas atuações nessas etapas da pesquisa, apresentando dados importantes para pensarmos sobre o processo de formação desenvolvido no PIBID e, também, refletirmos a respeito de como tal formação pode subsidiar as práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Aqui, analisamos as atuações de seis sujeitos da pesquisa, os quais participaram de todas as etapas de coleta dos registros e atuaram em uma das escolas integrantes do Programa. Os sujeitos são os participantes B, I, K, M, N e Q. Os acadêmicos B e Q, quando ingressaram no PIBID, em 2014, encontravam-se na faixa etária entre 17 e 18 anos, recém-saídos do Ensino Médio, estavam no primeiro ano da graduação e informaram, no questionário inicial da pesquisa, terem cursado a Educação Básica em escolas públicas e não terem formação específica em nível de Ensino Médio. No decorrer dos dois anos de coleta dos registros, não participaram de outro projeto além do PIBID.

Os dados dos sujeitos K e M diferenciam-se dos demais, em relação à idade e formação de um dos sujeitos: em 2014, no início do PIBID, K tinha 18 anos, estava no primeiro ano da graduação, recém-saído do Ensino Médio, sem outra formação específica além dessa e não participou de outro projeto além do PIBID; M tinha 34 anos, estava no segundo ano da graduação, informou ter outro curso superior e uma pós-graduação *lato sensu* em Metodologia de Ensino Superior e, a partir de agosto de 2015, iniciou um projeto no Programa de Iniciação Científica – PIC.

O diferencial da dupla I e N é que ambos os sujeitos estavam no terceiro ano da graduação em 2014, início do subprojeto PIBID, com 19 e 21 anos, respectivamente. Nenhum dos dois acadêmicos tinha outra formação além da Educação Básica, a qual foi cursada totalmente em escola pública, por I; em escola particular – Ensino Fundamental – e pública – Ensino Médio, por N. Esses dois participantes já tinham integrado outro subprojeto PIBID entre 2012 e 2013, ou seja, desde seu primeiro ano da graduação participavam de projetos, além disso, entre 2014 e 2015, N integrou um projeto de PIC. O fato de estarem desde o primeiro ano envolvidos em atividades paralelas às regulares do Curso é um diferencial entre os acadêmicos e mostra-se pertinente ao tomarmos nossos registros para análise.

Diante de tais dados, passamos à análise das atuações por meio dos questionários inicial e final, a fim de compreendermos como se deu a formação teórico-metodológica relativa ao processo de escrita, à revisão e à reescrita.

As atuações dos professores: panorama dos diagnósticos inicial e final

Para este trabalho, selecionamos as perguntas que abordam, especificamente, aspectos relacionados à escrita, revisão e reescrita e permitem-nos compreender as concepções dos professores em formação inicial em relação a tais conceitos.

Analisamos as respostas, todas transcritas literalmente conforme constam no original, dos professores B, I, K, M, N e Q para a pergunta sobre a escrita, no questionário inicial realizado em 4/4/2014:

> B: "O ato de organizar uma ideia, transmitida ao papel, como também a criação vinda da capacidade artística do homem, (também) o desenvolvimento de um todo organizado.".
>
> I: "Em minha concepção, a escrita constitui a materialidade da língua, é o processo a partir do qual a língua é materializada.".
>
> K: "A escrita é o processo de pôr no papel uma ideia, pensamento, cópia de textos ou documentos, etc.".
>
> M: "Escrita é o meio de materializar um enunciado, um sentido pretendido.".
>
> N: "Escrita é o processo pelo qual transcrevemos as nossas ideias e concepções sobre determinado assunto, bem como nos expressamos em diversas situações cotidianas.".
>
> Q: "É o ato pelo qual podemos expressar nosso pensamento, ideais, sentimentos, etc.".

Avaliamos cinco das seis respostas como indicativas de uma concepção de linguagem mais tradicional e estrutural, revelando a escrita como transmissão do que se pensa e materialização da língua. Afirmar que escrever é *"[...] organizar uma ideia [...]"* – participante B; *"[...] a materialidade da língua [...]"* – participante I; *"[...] pôr no papel uma ideia, pensamento [...]"* – participante K; transcrever *"[...] nossas ideias e concepções sobre determinado assunto [...]"* – participante N; *"[...] ato pelo qual podemos expressar nosso pensamento, ideias [...]"* – participante Q; evidencia-nos o vínculo ao entendimento de que a linguagem, neste caso, a escrita, serve para expressar aquilo que pensamos, estabelecendo relação com a concepção de linguagem como expressão do pensamento (PERFEITO, 2010) e a de escrita como dom ou inspiração divina (SERCUNDES, 2004). A resposta de I demonstra, ainda, a tradicional dicotomia fala *x* escrita, como se a oralidade não fosse uma maneira de materialização da linguagem.

O participante M, contudo, apesar de usar o termo *materializar*, que o vincularia ao mesmo grupo de respostas dos demais, lança mão de outras expressões que aproximam seu entendimento de uma vertente mais interacionista, pois, ao afirmar que escrever é *"[...] materializar um enunciado, um sentido pretendido."*, deixa indícios de que entende a escrita para além de uma expressão do pensamento, mas relacionada aos enunciados e aos sentidos, termos que carregam concepções mais abrangentes, como elos da cadeia de interação verbal (BAKHTIN, 2003) e sentidos polissêmicos, coproduzidos pelos interlocutores.

Entendemos que essa compreensão manifestada pelos participantes na fase inicial deve-se a sua formação do período da Educação Básica, são anos de um

ensino pautado, predominantemente, ainda em concepções mais tradicionais relacionadas à linguagem, implicando em um trabalho em sala de aula que não considera, por exemplo, a prática da escrita como trabalho. Mesmo os participantes que já estavam no terceiro ano da graduação – I e N -, também revelam apoio na tradicional formação escolar, indicando que, até aquele período – início do terceiro ano do Curso de Letras, as atividades do Curso não possibilitaram ressignificar esses conceitos. Tais registros indicam a necessidade de reflexão acerca das práticas escolares e de formação constante aos professores que atuam nas escolas e, ainda, a pertinência de possibilitar um processo de formação docente inicial que se paute na perspectiva discursiva de linguagem (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) e de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).

Após todo o trabalho de formação, em 10/11/2015, procedemos à coleta dos registros finais. Para essa mesma pergunta, os participantes responderam, respectivamente:

> B: "A escrita é um trabalho que requer quatro momentos: o planejamento, a escrita efetivamente, a revisão e a reescrita. Desse modo, não a concebemos como um produto, pronto e acabado, pois não há um texto que seja completamente concluído.".
>
> I: "Como futura professora, compreendo a escrita como um dos processos de interação propiciados pela linguagem, visto que a mesma compreende um ou mais interlocutores, encontra-se marcada por um tempo e insere-se em um espaço, de acordo com as finalidades e funções social e comunicativa, considerando as adequações ao contexto de uso.".
>
> K: "A escrita é um processo, pelo qual, passamos para desenvolver a habilidade de escrever. Escrever significa produzir um texto coerente que faça sentido para quem o lê, é muito mais que expressar ideias e transmitir conhecimento, escrever é interagir com o outro. A prática da escrita é fundamental em nosso dia-a-dia.".
>
> M: "Escrita é a produção de um texto. E como tal, é um processo não linear. Exige revisão e reescritas necessárias para que ocorra uma escrita eficiente.".
>
> N: "A escrita é um processo, por meio do qual materializamos a linguagem, em textos de diversos gêneros discursivos, de acordo com a situação de interação verbal social.".
>
> Q: "Escrita é trabalho, é um processo contínuo que considera a interação e que envolve quatro etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita.".

Por meio dessas respostas, observamos que os sujeitos indicam uma perspectiva interacionista de linguagem, quando pensada no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, marcando o caráter processual da escrita. O participante K, por exemplo, ao afirmar que *"[...] escrever significa produzir um texto coerente que faça sentido para quem o lê [...]"*, explicita um foco na coerência, conceito específico da Linguística Textual, e na interação com o outro, pela sequência de sua resposta: *"[...] escrever é interagir com o outro [...]"*. O participante M destaca as etapas de revisão e de reescrita, contudo deixa uma subjetividade que pode comprometer o entendimento acerca do que é escrever: *"[...] ocorra uma escrita eficiente."*, pois

o que é eficiente é variável conforme as diversas situações e, além disso, o termo, comumente, refere-se a uma visão mais estrutural, de produto. Logo, esse registro chama-nos a atenção para a idiossincrasia de M no processo de formação, indicando a necessidade de retomar algumas reflexões e discutir sobre a subjetividade de certas afirmações, sendo necessário estabelecer parâmetros para que seja entendido o que é uma "escrita eficiente".

As respostas de I e N destacam-se, especialmente, pelo uso de duas expressões, respectivamente: *"[...] de acordo com as finalidades e funções social e comunicativa [...]"* e *"[...] em textos de diversos gêneros discursivos [...]"*. Tais posicionamentos demonstram subsidio em todo o processo de formação teórico-metodológica pelo qual passaram no PIBID. O participante I, ao afirmar que a escrita deve estar de acordo com as finalidades e funções, marca o caráter discursivo e processual (GERALDI, 2004): não existe um texto correto e pronto *a priori*, mas o bom texto é aquele que adequa-se as suas condições de produção (MENEGASSI, 2012), considerando para isso as finalidades de determinada prática discursiva de escrita e as funções que cada texto pode cumprir. O sujeito N destaca outro conceito estudado no subprojeto e tomado como norte na produção da unidade didática – o de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), que leva à compreensão de texto inserido em determinada situação de interação verbal social. Essa sustentação marca o aporte da perspectiva discursiva de linguagem, inclusive orientada pelas DCE (PARANÁ, 2008), para pautar o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Essa compreensão de escrita dos participantes indica-nos o apoio no processo de formação teórico-metodológica e na prática desenvolvidos no PIBID, porque os professores, em suas respostas, lançam mão de termos e expressões que caracterizam a escrita como processo, como, por exemplo: *"A escrita é um trabalho que requer quatro momentos[...']"* – participante B; *"[...]a escrita como um dos processos de interação propiciados pela linguagem [...]"* – participante I; *"A escrita é um processo [...]"* –participantes K e N. Os participantes B e Q destacam essa compreensão, pois afirmam que a escrita envolve quatro etapas, isto é, além de concebê-la como trabalho, registram que, ao ser produzida por meio de fases, é um processo, que prescinde de revisão e de reescrita.

Avaliamos que, pelo fato de mudarem suas compreensões entre os questionários inicial e final, os professores demonstram ter se pautado no que foi trabalhado e entendem a escrita como processo. São os posicionamentos materializados nas respostas do questionário final que indicam de que forma os participantes entendem a escrita, no período de geração dos últimos registros da pesquisa.

O mesmo processo de compreensão quanto ao conceito de escrita também é apresentado em relação ao entendimento da revisão de textos, outra etapa da escrita como processo. No questionário inicial, na mesma linha das concepções reveladas ao responderem ao questionamento sobre a escrita, as respostas para a pergunta *13. O que é revisar um texto?* também indicaram, predominantemente, uma concepção tradicional e o pouco contato com a revisão textual, até aquele período de formação desses sujeitos. Isso demonstra coerência entre o entendimento desses dois conceitos e, novamente, o maior período de sua formação escolar aparece arraigado em suas compreensões, indicando a predominância do ensino pautado em vertentes tradicionais que, ao não considerarem a escrita como processo, tampouco trabalham

com a revisão de textos. Para nós, formadores de professores, essa constatação é importante, porque direciona o trabalho de formação a ser desenvolvido, a fim de dar condições para que esse cenário possa ser alterado, gradativamente, na Educação Básica, tomando como subsídio o objetivo do trabalho com a escrita – a formação de sujeitos, produtores de textos, que têm o que dizer e saibam como fazê-lo de acordo com cada situação de interação verbal social.

As respostas dos professores no questionário inicial foram, respectivamente:

> B: "Perceber sua linguagem, seus direcionamentos, seu conteúdo, as funções, a gramática. Procurar encontrar os erros, buscando os acertos.".
>
> I: "Em minha opinião, a revisão de um texto implica em analisá-lo do ponto de vista linguístico, funcional e suas relações coesivas e coerentes, tudo isso de acordo com o gênero, tema/assunto a partir do qual o texto é escrito.".
>
> K: "É ler novamente depois de uma primeira leitura.".
>
> M: "Revisar um texto é verificar se o sentido primeiro foi materializado.".
>
> N: "Revisar um texto é observar quais são os erros e quais são as adequações necessárias para tornar uma produção melhor estruturada, com coesão, coerência e correta produção de sentido.".
>
> Q: "É o processo de releitura do texto e também de reescrita, buscando identificar se a ideia a ser 'transmitida' foi realmente 'transmitida': caso não tenha sido, procurar a melhor forma para que isso aconteça.".

A compreensão dos professores em formação inicial B, K, M, N e Q quanto à revisão de texto mostra-nos o foco nos erros, nos aspectos gramaticais, na nova leitura para corrigir o erro, em verificar os sentidos, excetuando I, que indica certo distanciamento dessa vertente mais tradicional. O participante B marca a concepção de gramática tradicional, ao afirmar que é necessário perceber *"[...] a gramática [...] encontrar os erros, buscando os acertos."*. A relação com a expressão do pensamento e sua forma correta é ratificada na resposta do participante Q, enfatizando a necessidade de *"[...] identificar se a ideia a ser 'transmitida' foi realmente 'transmitida' [...]"*, ou seja, se a escrita serve para expressar o que se pensa, a revisão tem o papel de verificar se essa expressão está correta. Os sujeitos I e N indicam uma aproximação com os estudos da Linguística Textual, porque enfatizam a necessidade de considerar os aspectos da coesão e da coerência na revisão dos textos, fator que pode ser explicado, por exemplo, pelo fato de estarem no terceiro ano da graduação e terem estudado, na série anterior, os conteúdos da Linguística Textual em uma das disciplinas da matriz curricular do Curso de Letras. O participante I ainda afirma *"[...] ponto de vista linguístico, funcional [...] de acordo com o gênero, tema/assunto [...]"*, isto é, sugere conhecer, no mínimo, duas dimensões do trabalho com a linguagem – a linguística e a funcional – e os elementos relativos ao *que* e ao *como* dizer (GERALDI, 1997; PARANÁ, 2008), das condições para a produção de textos.

Para completar o caminho de nossas análises quanto à compreensão do conceito de revisão, apresentamos os dados do diagnóstico final, que nos possibilita relacionar ao levantamento inicial, para sistematizarmos as compreensões que os professores demonstram. Do mesmo modo em que houve entendimento do conteúdo trabalhado acerca da escrita, no que se refere à revisão, os professores também

indicam ter compreendido o caráter mais processual da revisão, enquanto etapa de um processo que preza não apenas pela detecção de erros, mas pela possibilidade de adequar o texto à situação de enunciação. Assim, no questionário final, as respostas apresentadas foram:

> B: "Revisar um texto é atentar para perceber/verificar se o texto atende ao que foi proposto, se está adequado às condições de produção.".
>
> I: "A revisão textual é o momento em que o sujeito busca adequar o texto às condições de produção no qual se insere, atentando-se para fatores como o gênero, suporte e interlocutores envolvidos. Dessa forma, a revisão faz com que nos preocupemos tanto com aspectos linguísticos, como extralinguísticos.".
>
> K: "É o processo de analisar tudo o que você já escreveu, com um olhar mais crítico, corrigindo erros gramaticais, mas, em primeiro lugar, lendo e percebendo se o seu texto possui coerência, se há sentido que, também, os outros possam entender.".
>
> M: "Revisar um texto é observar se o texto escrito pode ser considerado como tal, apontar possíveis inadequações em relação à forma e ao conteúdo.".
>
> N: "Revisar um texto é buscar apontar os aspectos que precisam adequados na produção escrita, de acordo com o seu contexto de produção, abrangendo não apenas questões da superfície textual, mas, também, fatores mais amplos relacionados ao cumprimento de suas funções, por exemplo, bem como à produção de sentidos, a fim de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e das habilidades de escrita dos estudantes, por isso, em tal processo, é importante que o professor se assuma no papel de coautor da produção dos alunos, buscando oferecer as condições necessárias para o seu desenvolvimento.".
>
> Q: "Revisar é olhar para o texto buscando observar se o mesmo está adequado em relação a sua finalidade, interlocutores, gênero, entre outros aspectos das CPs.".

Quanto às compreensões a respeito da revisão, os sujeitos B e Q marcam a relação intrínseca com os elementos delimitados nas condições de produção do texto, porque afirmam que revisar é *"[...] perceber/verificar se o texto atende ao que foi proposto, se está adequado às condições de produção."* e *"[...] observar se o mesmo está adequado em relação a sua finalidade, interlocutores, gênero, entre outros aspectos das CPs."*, logo, há indícios da compreensão da escrita como processo e da revisão como uma das etapas que podem contribuir para essa recursividade da produção textual. Esse registro indica-nos que a formação teórico-metodológica foi efetivada, sugerindo-nos ter sido um processo significativo para os participantes, ao demonstrarem diferentes compreensões do início para o fim do período de pesquisa e, desse modo, sugere-nos que suas práticas futuras podem ser pautadas em tal vertente de trabalho com a língua em sala de aula, corroborando a proposta de que o processo de formação docente inicial é fundamental para que as práticas na Educação Básica sejam sustentadas por conceitos que prezem pelo desenvolvimento das habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursivas dos sujeitos.

Na mesma linha de seu entendimento sobre o que é a escrita, o professor em formação inicial K marca a necessidade da revisão para a coerência e os sentidos, mas

há um elemento que merece ser problematizado: *"[...] corrigindo erros gramaticais [...]"*. Mesmo que na sequência afirme que primeiro deve-se ler e perceber se há coerência, ao marcar o aspecto gramatical pode indicar-nos, ainda, uma estreita relação com o foco na língua, especialmente, no fato gramatical. O professor M também destaca a revisão da forma e do conteúdo.

A adequação às condições de produção é o aspecto destacável nas respostas de I e N, os quais, inclusive, citam elementos das condições de produção – *"[...] gênero, suporte e interlocutores envolvidos [...]"* – participante I. A resposta de N sobressai-se ao caracterizar o papel do professor nesse processo, como o responsável por orientar a atuação dos estudantes e possibilitar o desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

Avaliamos que há indícios de uma sustentação nas propostas teórico-metodológicas trabalhadas no PIBID, porque houve mudanças significativas do diagnóstico inicial para o final, revelando um novo aporte de apoio de suas compreensões, pois a revisão passa a ser entendida como inerente ao processo de escrita, tendo caráter recursivo e dialógico e é compreendida como fundamental para a próxima etapa – a reescrita -, cujo objetivo é possibilitar a produção de um texto mais adequado à situação de interação verbal social.

Lançar mão de termos específicos das teorias estudadas, destacar aspectos importantes do processo de escrita, demonstrar vínculo com o processo de produção em situação de ensino, são alguns dos elementos que nos levam a esse julgamento relativo à compreensão dos estudos desenvolvidos. Porém, considerando o processo de formação docente inicial, ainda há vestígios da necessidade de retomada de reflexões sobre esse aspecto, visto que alguns sujeitos oscilam suas respostas entre uma e outra concepção, não sendo possível vinculá-las a uma única linha de estudo. Essa atuação pode ser explicada, por exemplo, pela formação mais tradicional da Educação Básica estar, ainda, presente nos entendimentos desses sujeitos, comprometendo a forma como poderiam compreender os conteúdos estuados no PIBID. Entendemos que não basta estudar a maneira como deve ser o trabalho com a escrita, mas entender as concepções anteriores, suas ressignificações e, então, refletir a respeito do embasamento principal do trabalho com a linguagem escrita.

Na sequência da análise acerca das compreensões das concepções que permeiam o processo de produção textual na concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), tomamos os registros relativos à etapa da reescrita. Examinamos as manifestações relativas à pergunta *15. O que é reescrever um texto?* No questionário inicial, as respostas foram:

> B: "Elaborar o texto novamente.".
>
> I: "Em meu ponto de vista, a reescrita é o processo que permite a reelaboração de um texto, a partir de uma primeira versão ou de uma versão anterior. Este processo possibilita ao autor/escritor do texto, uma produção de acordo com a primeira/anterior visando pensar o texto de uma forma mais adequada às suas exigências.".
>
> K: "É escrevê-lo novamente, fazendo novas observações, tendo um olhar mais crítico.".

M: "Reescrever um texto é mudar, acrescentar, retirar termos sugeridos pelo corretor do texto.".

N: "Reescrever um texto é adequar a primeira produção às observações obtidas com a revisão, visando torná-lo bem estruturado.".

Q: "É escrever um determinado texto novamente, após terem sido realizados apontamentos sobre mudanças necessárias.".

O professor em formação inicial B marca uma relação com as concepções mais tradicionais, por usar o termo *"elaborar"*, o que pode remeter-nos à concepção de escrita como dom (SERCUNDES, 2004). Esse termo também é usado por I – *"reelaborar"* – permitindo-nos a mesma avaliação de vínculo a uma concepção mais tradicional, contudo expressa ao final de sua resposta que é necessário *adequar* o texto *"às suas exigências"*, aspecto que indica certo conhecimento sobre uma concepção interacionista de linguagem, pelo fato de caracterizar a reescrita como *adequação*. Julgamos que essas duas partes de sua resposta demonstram oscilação entre uma e outra vertente, sugerindo que, efetivamente, as teorias não estão devidamente constituídas. Esse registro indica-nos que, em todo seu período de estudo na Educação Básica, a compreensão do que é a rescrita de textos tenha sido pautada em perspectivas, predominantemente, tradicionais, contudo, deixa pistas de que, em algum estágio, a prática de reescrita tenha sido realizada, considerando a necessidade de melhor adequar o texto.

A recursividade da reescrita é indicada nas respostas de B, K e Q pela marca do advérbio *"novamente"*, isto é, reescrever só pode ser escrever novamente algo que já havia sido escrito, variando as formas como essa reescrita acontece: por meio de um *"olhar mais crítico"*, registro do participante K; a partir das sugestões de um corretor, de acordo com a resposta de M; após apontamentos, segundo o sujeito Q. Dessas respostas, destacamos o entendimento de M, quanto à proximidade revelada em relação às operações linguísticas (FABRE, 1986) possíveis de serem feitas e, ainda, à necessidade de haver um *"corretor"*. Este dado pode ser explicado pelo fato de este professor em formação inicial estar, naquele momento do questionário inicial, no segundo ano da graduação e, especialmente, por já ter outro curso superior e uma especialização em Metodologia de Ensino Superior, sugerindo-os já ter compreendido, por outras experiências paralelas ao PIBID, que há um processo de reescrita após outro olhar para o texto. Desse modo, pelo fato de já ter uma compreensão mais próxima da vertente interacionista, a tendência é que, durante o processo de formação docente inicial, M atente-se para a função do *"corretor"* e para o que pode ser feito na reescrita, influenciando no desenvolvimento de seus entendimentos e, também, em como atua no processo de produção textual de seus textos. Além disso, mostra-nos que toda a formação do sujeito o constitui em suas atuações, neste caso, deixando indícios de outras fases de seus estudos no questionário inicial da pesquisa.

Tal posicionamento também é registrado na resposta de N, quando afirma sobre a reescrita adequando a primeira versão *"[...] às observações obtidas com a revisão [...]"*, isto é, só há reescrita se houver revisão. Este participante também caracteriza seu entendimento acerca da reescrita em uma transição entre vertente tradicional – deixar o texto *"bem estruturado"* – e outra mais interacionista – *"adequar a primeira produção"* -, dado que não pode ser ignorado, visto que indica o processo de formação de tal

participante: ainda que já tenha participado de outros projetos, que esteja no terceiro ano da graduação em Letras, é necessário, ainda, sistematizar os estudos teórico-metodológicos, a fim de possibilitar a efetiva compreensão do aporte para sustentação de suas práticas futuras.

Examinados os aspectos relativos à etapa da reescrita, tomamos a fase final de registros da pesquisa, considerando as respostas do questionário final, para a pergunta *15. O que é reescrever um texto?*:

> B: "Reescrever um texto é a quarta etapa da escrita, é o momento em que, se supõe, que o texto já tenha sido produzido conforme o planejado e revisado adequadamente. Assim, reescrever um texto é desenvolvê-lo mais, adequá-lo às condições de produção.".
>
> I: "Reescrever textos é, primeiramente, readequá-lo às condições nas quais foram produzidos, com atenção, também, aos aspectos linguísticos e organizacionais do gênero, por exemplo, enfocando nas orientações realizadas na revisão prévia. Dessa maneira, reescrever é ocupar ora a posição de leitor e revisor, ora de produtor responsável pela reescrita.".
>
> K: "É a oportunidade de escrever novamente um texto que você já tinha escrito. Geralmente, a reescrita é o processo de adequação dos apontamentos feitos em seu texto por outra pessoa, com o intuito de melhorar o que já estava escrito.".
>
> M: "Reescrever um texto é produzi-lo novamente tendo em vista tanto o comando de produção, quanto a finalidade.".
>
> N: "Reescrever um texto é realizar adequações ao contexto de produção, refletindo sobre os critérios que não foram atendidos na primeira escrita, ou que precisam ser alterados/repensados.".
>
> Q: "Reescrever um texto é voltar para o mesmo texto a fim de desenvolvê-lo, de repensar, de refletir sobre as ideias e buscar adequá-las ao que foi proposto.".

O participante B mostra sua compreensão da escrita como processo, marcando que a reescrita é uma das etapas que compõe o trabalho de produção textual e destaca, ainda, a necessidade da revisão para que a reescrita aconteça. A recursividade caracterizada pelo *novamente* aparece nas respostas de K e M e a *adequação* é registrada por B, I, K, N e Q. Todos os participantes marcam a relação com as condições de produção e M ainda enfatiza a *finalidade*. Chama-nos a atenção a resposta de I acerca dos posicionamentos acionados na reescrita: *"[...] reescrever é ocupar ora a posição de leitor e revisor, ora de produtor responsável pela reescrita."*: para que haja reescrita, é necessário revisar o texto, prática que pode ser feita assumindo o papel de leitor, isto é, daquele que está disposto a entender e a participar do processo de produção do texto. Nesse sentido, após desempenhar a ação de ler e revisar, é o momento de reescrever, tomando aquela etapa anterior como orientadora dessa última.

Pelas atividades desenvolvidas no PIBID, conforme descrito no Quadro 1, foi proporcionado que entendessem o caráter processual e recursivo da revisão e da reescrita, sua pertinência para a adequação à situação de enunciação e a necessidade de outro olhar sobre o texto, para fazer apontamentos e orientações quanto às revisões e reescritas.

Ao relacionarmos estes dois períodos de registros da pesquisa – diagnóstico inicial e diagnóstico final – observamos a compreensão dos professores em formação inicial a respeito do que é escrever, revisar e reescrever materializada entre as diferenças dessas duas fases. Avaliamos que tais professores demonstram ter compreendido a escrita como processo, composta pelas etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita. Dessa forma, acreditamos que, devido a tal compreensão, o processo de formação proporcionado tenha sido eficiente, relacionando aspectos teóricos, metodológicos e práticos, possibilitando que tais professores, em suas atuações futuras na Educação Básica, tenham condições de pautar-se nesse entendimento e desenvolver práticas de ensino da escrita como trabalho. Sinteticamente, o coletivo de compreensões dos seis participantes em relação a tais conceitos de escrita é ilustrado no Quadro 2:[5]

Quadro 2: Síntese dos registros sobre escrita, revisão e reescrita – questionários inicial e final

Conceito	Questionário Inicial	Questionário Final
Escrita	Expressão do pensamento, materialização de ideias e sentidos.	Interação com o outro, produção de sentidos.
Revisão	Foco nos erros, aspectos gramaticais, nova leitura para corrigir o erro, verificar os sentidos.	Adequação às condições de produção.
Reescrita	Reelaborar, escrever novamente.	Reescrever a partir da revisão, de apontamentos considerando as condições de produção.

Fonte: Os pesquisadores.

Após o processo de formação teórico-metodológica e prática desenvolvido no PIBID, os professores em formação inicial apresentam compreensões diversas das apresentadas no início do trabalho, em abril de 2014. Seus entendimentos para estes três conceitos relativos ao processo de produção textual são:

1. A produção textual, na concepção de escrita como trabalho, é processual e recursiva, desenvolvida em quatro etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita;
2. A escrita é uma prática discursiva de interação com o outro, por meio da qual são coproduzidos sentidos;
3. A revisão é fundamental para chegar à reescrita, a fim de que o texto cumpra seus objetivos, funções e atinja suas finalidades;
4. A revisão e a reescrita constituem partes inerentes à escrita, entendida em seu caráter processual, recursivo e dialógico;
5. A revisão e a reescrita têm caráter dialógico, possibilitado pelas interações entre os sujeitos, nas várias versões dos textos.
6. É necessário, em situação de ensino, discutir com os estudantes sobre a necessidade, a pertinência e a função da revisão e da reescrita, para que, efetivamente, desenvolvam esta prática;

[5] Ressaltamos que este Quadro ilustra a síntese das seis respostas, mas não dispensa a análise pormenorizada da atuação de cada participante, visto que as respostas individuais fornecem elementos que caracterizam certa transição entre uma e outra perspectiva, fator importante que orientou as práticas do processo de formação no PIBID. Observar que há diferença entre o questionário inicial e final significa que houve compreensão dos estudos realizados.

7. A explicação e a discussão coletivas são metodologias que podem contribuir com a revisão e a reescrita dos estudantes.

Observamos, dessa forma, que os professores em formação inicial participantes do PIBID demonstram ter compreendido a concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), entendendo as funções de suas etapas processuais e recursivas.

CONCLUSÃO

Diante do objetivo de investigar como é constituída a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita dos participantes do PIBID, avaliamos que a atuação desses professores no questionário final indica-nos que houve compreensão do trabalho realizado no PIBID. Essencialmente, destacamos desse processo: a) o estudo das concepções de linguagem e de escrita; b) as práticas de escrita, revisão e reescrita.

Assim, ao tomarmos como registros de análise as respostas dos questionários inicial e final, julgamos que os professores em formação inicial sugerem ter compreendido a escrita como trabalho a partir dos estudos teórico-metodológicos e das práticas de revisão e de reescrita desenvolvidas ao longo do subprojeto PIBID, demonstrando que as práticas em sala de aula devem ser pautadas nessa concepção, a fim de trabalhar com o desenvolvimento das habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 163-180.

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp. 261 – 306.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 maio 2015.

CABRAL, M. L. A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, vol. 17, n. 002, pp. 275-303, 2004.

CASTELA, G. da S. **O PIBID como espaço de formação de professores em Letras no Paraná**. (Org.). Porto Alegre: Evangraf/Unioeste, 2014.

DIONISO, A.; CORTES, S.; LIMA, A. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 17, n. 1, jan./jul. 2015a.

____. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 17, n. 1, jul./dez. 2015b.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**. 8. ed. 2011, p. 89 - 103. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf>. Acesso em: 15. jan. 2016.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. Études de Linguistique Appliquée, n. 62, pp. 59-79, 1986.

FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p.54-63.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

GASPAROTTO, D. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I**. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GUIMARÃES, E. Os estudos sobre linguagens: uma história das ideias. **Linguagem, cultura e transformação**. 2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>. Acesso em: 14 jan. 2015.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 99-117.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 31-36.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 265 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

____. Conceitos bakhtinianos em comandos de prova de redação. In: FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A.; FURLANETTO, M. M.; MORITZ, M. E. W. (Org.). **Sociedade, cognição e linguagem**: apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: Insular, 2012, v. 1. pp. 251-276.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARISOTTO, A. L. V. O olhar docente: aspectos relevantes na correção e avaliação de textos escolares. **Estudos linguísticos**, vol. XXXVII, n. 002, p. 59-73, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_05.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. pp. 11-40. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

PIANARO-ANGELO, C. M. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2015. 390 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp. 184-207.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. pp. 11-22.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 75-97.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortz, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, pp. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VOLOCHINOV, V. N; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). 1926. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, 21(1), Maringá, 1999, pp. 79-88.

A ESCRITA ESCUTA? ANÁLISE POLIFÔNICA DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

IS WRITING LISTENING? POLYPHONIC ANALYSIS OF INTERNSHIP REPORTS

Thomas Massao Fairchild[1]

RESUMO: Apresentam-se resultados do projeto de pesquisa (CNPq 458449/2014-8) sobre o papel da escrita na formação do professor e em sua relação com os conhecimentos. Parte-se da constatação de que, mesmo quando relatórios apresentam registros ricos em informações sobre a aula, é raro encontrar análises que as tomem como dados. Levanta-se a hipótese de que essa postura predominantemente descritiva está relacionada à dificuldade de manejar a dimensão polifônica da linguagem, seja na escuta (ao se observar a aula), seja na escrita (ao produzir um texto sobre a aula). A fim de caracterizar melhor esse problema, adota-se o conceito bakhtiniano de "polifonia" e propõe-se discutir como os estudantes lidam com problemas advindos da necessidade de representar diferentes "vozes" em seu discurso. Pergunta-se: a) se é possível encontrar polifonia em relatórios; b) como podem ser caracterizados textos que não são polifônicos, mas também não são propriamente monológicos; c) como o manejo da polifonia na escrita está relacionado à produção de conhecimento sobre a aula. Os dados consistem em excertos extraídos de um *corpus* de 261 relatórios. As análises resultam em três categorias que descrevem diferentes situações encontradas: o comentário monológico, a hesitação bivocal e o testemunho cacofônico.

Palavras-Chave: Escrita no Ensino Superior; Produção de conhecimento; Formação de professores; Polifonia.

ABSTRACT: We present results of a research project (CNPq 458449/2014-8) on the role of writing in teachers' education and its relation to knowledge. We start by point out that, according to our work, even when reports present rich information about a class, they seldom bring analyses that use that information as data. Our hypothesis is that this mainly descriptive attitude is related to a difficulty in handling the polyphonic dimension of language, be it in listening (when observing classes), be it in writing (when composing a text on the class). In order to better describe that problem, we adopt Bakhtin's concept of "polyphony" and propose to discuss how students deal with problems deriving from the need to represent different "voices" in their discourse. We ask: a) if it is possible to find polyphony in reports; b) how we can describe some texts that are neither polyphonic nor monologic; c) how handling polyphony in writing is related to the production of knowledge about teaching. Our data consist of excerpts taken from a *corpus* of 261 internship reports. Our analyses resulted in three

[1] Doutor em Educação e docente da Universidade Federal do Pará, Belém (tmfairch@yahoo.com.br).

categories that describe different situations found in our data: monologic comments, bivocal hesitation and cacophonic witness.

Keywords: Writing in Higher Education; Production of knowledge; Teachers' education; Polyphony.

1. INTRODUÇÃO

As políticas para formação de professores no Brasil vêm assumindo, nos últimos anos, um direcionamento claro com relação às "práticas". As diretrizes curriculares, consolidadas na resolução CNE/CP n° 2/2015, estabelecem como carga horária mínima para as atividades de formação didático-pedagógica 25% ou um quarto do tempo total de curso nas licenciaturas plenas[2]. Embora a tônica seja a busca por uma articulação entre a teoria e a prática, não é raro encontrarmos uma interpretação mais incisiva, em que a prática é colocada em relação de exclusão com outros componentes do currículo. Isso pode ser percebido, a título de exemplo, em uma notícia veiculada no fim de 2015 a respeito das universidades estaduais paulistas:

> Um dos principais pedidos de ministros e secretários de Educação começa a ser atendido por USP, Unesp e Unicamp: cursos que formam professores para o ensino básico estão em reformulação, com aumento da carga horária para atividades práticas. [...] O ministro Aloizio Mercadante e o secretário de educação de SP, Herman Voorvald, já reclamaram publicamente que os estudantes de pedagogia e de licenciatura se formam sem saber ensinar, porque tiveram excesso de teoria. [...] 'Os cursos se preocupam mais em formar um físico, um químico, um matemático, do que um professor', afirmou [Rose] Neubauer. [...] Para o presidente do Consed (representante de secretários estaduais de Educação), Eduardo Deschamps, 'a formação dos professores tem sido muito conceitual e teórica. A norma do conselho parece bem equilibrada (KNAPP, 2012, s/p).

O texto da notícia fornece diversos elementos para uma reflexão sobre o tratamento conferido às "práticas" na esfera política. Um primeiro ponto é que, pelo menos duas vezes, a notícia confere ao Estado, e não às comunidades universitárias, o papel de reivindicar mudanças nos processos de formação universitária. São os representantes do Estado ("ministros e secretários de Educação", depois nomeados como Aloizio Mercadante e Herman Voorvald) que aparecem fazendo uma espécie de "apelo" ao bom senso dos dirigentes universitários – como se a Universidade tivesse autonomia para opor-se às normatizações que emanam do próprio Estado.

O segundo ponto é que a notícia apresenta o aumento da carga horária dedicada a atividades práticas como uma demanda que só poderia ser realizada por meio de uma diminuição correspondente da formação teórica, não só em termos de tempo, mas também em relação aos efeitos formativos visados. Sustentando esse pressuposto está a noção de que a teoria pode ser prejudicial ao professor – o problema do "excesso de teoria" (e não da "falta de prática") sugere que haveria um limite de tolerância além do qual o conhecimento teórico se tornaria "tóxico", passando a piorar o desempenho do professor em vez de ajudá-lo.

[2] Estamos levando em conta a soma das atividades designadas pelas rubricas "prática" e "estágio", que totalizam 800h de um total de 3.200h como carga horária mínima do curso.

Um último ponto é que encontramos na notícia a afirmação de que o Estado não deseja contratar para o ensino da Física, por exemplo, um profissional que seja um físico, mas algum outro tipo de trabalhador que não poderia ser designado dessa forma. Se o "professor de Física" não é um físico, ou ainda, se os físicos não estão aptos a dar aula de Física (uma conclusão compatível), perguntamos: qual é relação suposta entre quem ensina Física e quem trabalha na área da Física?

O pano de fundo da notícia é a deliberação nº 126/2014, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que destina uma porcentagem mínima de 30% da carga horária total dos cursos de formação de professores para a "formação didático-pedagógica" – fração ligeiramente maior que a das diretrizes curriculares federais. Não queremos avançar num debate sobre esses documentos; desejamos extrair deles, como introdução ao problema de nossa pesquisa, algumas hipóteses sobre a natureza das reformas que estamos vivenciando em nossa área. Para esquematizar, tiremos três afirmações possíveis a partir do trecho da notícia que lemos: a) o aumento do componente prático responde a uma demanda originária do Estado e não da Universidade; b) o aumento da formação prática é um elemento de uma política que visa diminuir a formação teórica do docente; c) essa mesma política visa consolidar a separação entre o profissional encarregado da produção do conhecimento e aquele encarregado de sua transmissão escolar.

O fato de podermos fazer hipóteses como essas basta como justificativa para o problema de pesquisa que apresentamos neste trabalho. Temos nos dedicado há quase dez anos[3] a promover uma discussão sobre a escrita na universidade e, mais particularmente, às relações entre os processos de formação para a docência e as formas que a escrita do docente assume nesses processos. Mais recentemente, começamos a sistematizar essas reflexões por meio do projeto "A escrita sobre as práticas de ensino em cursos de Licenciatura do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento" (CNPq 458449/2014-8), do qual apresentamos alguns resultados aqui. Essa experiência acumulada nos levou a algumas percepções do modo como se escreve nos estágios (e, em alguma medida, também do modo como os estágios são conduzidos em seu todo) que, neste momento, nos parecem constatações bastante seguras.

Nossa avaliação não é otimista[4]. A despeito da grande variedade de formas, estilos e nomenclaturas utilizadas nos diferentes cursos, alguns problemas são recorrentes na escrita produzida nos estágios. Um deles é a falta de relatos concretos das aulas – é comum, por exemplo, que os conteúdos de ensino sejam mencionados de forma implícita ou registrados de maneira vaga, dando-se ênfase a ações não propriamente linguísticas (alguém se levanta, alguém entra na sala etc.) ou a episódios de digressão e de conflito (conversas fora do tópico da aula, broncas, provocações etc.); também percebemos que o desempenho do professor é registrado com mais frequência que o dos alunos. Como consequência da falta de registros sistemáticos das aulas, as discussões

[3] Desde que publicamos um primeiro texto problematizando a escrita de estagiários (FAIRCHILD, 2008).

[4] As afirmações que fazemos este parágrafo consistem numa síntese das análises realizadas até o momento no âmbito do projeto mencionado. O corpus de que dispomos está composto, atualmente, por 261 documentos (relatórios, diários de campo e afins) escritos por estudantes de sete universidades diferentes, sendo cinco delas brasileiras e duas estrangeiras.

de cunho teórico-metodológico, quando encontradas, aparecem na forma de paráfrases de autores ou documentos oficiais sem remissão a dados ou, quanto muito, têm um caráter anedótico, incidindo de forma aleatória sobre cenas ou fatos isolados.

Se compararmos essa forma de relatar o que se passa numa aula com a conduta de outros especialistas ao escreverem dentro de seu campo de trabalho (pensemos no etnógrafo, no sociolinguista, no historiador...), somos levados a pensar que o que se faz na aula não consiste claramente em um trabalho de pesquisa e o modo como se relatam essas ações nem sempre se caracteriza como um discurso acadêmico. Quando lemos relatórios, em muitos momentos, temos a sensação de estar mais perto de um testemunho oral (ainda que transcrito em uma folha impressa) do que de uma forma do discurso escrito de cunho investigativo.

Temos proposto que se considere que essa forma de escrever não resulta do acúmulo das fragilidades individuais dos estagiários, mas responde ao papel designado pela universidade ao professor. Ela integra um projeto de formação no qual está previsto que o ato de escrever não seja, para o docente, instrumento de trabalho intelectual, mas meio para que ele seja avaliado pelas instâncias que reivindicam o controle de sua atividade laboral – dentre elas, o Estado e, sem dúvida nenhuma, a própria Universidade. É claro que a transferência do controle da atividade de ensino do professor para outras instâncias está condicionada à diminuição da autonomia do próprio professor e, sob esse prisma, a precarização de sua formação teórica, bem como seu confinamento a gêneros escritos que o situam em um foro pessoal em vez de o direcionarem para o diálogo com os pares e com outras comunidades profissionais, exercem um papel importante. É por essa razão que, segundo pensamos, o Estado pode não estar interessado em contratar um físico para dar aulas de Física: o professor passa a ser alguém que "gerencia situações didáticas de aprendizagem" – ou, se quisermos um ponto de vista mais duro,

> [...] a nova identidade do professor é a identidade do capataz, do exercício de uma capatazia, do controle do processo de aprendizagem da criança. Se há um deslocamento, digamos assim, na relação triádica *professor*, *aluno* e *conhecimento*, este deslocamento se dá no tipo de atuação do professor, pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos [...]. (GERALDI, 2010, p. 87)

Como não estamos confortáveis com essas transformações na identidade docente, vimos nos dedicando também à pesquisa-ação e à construção de práticas, princípios e posturas no ensino da escrita na universidade (especialmente no âmbito da supervisão de estágios) que possam fazer frente a elas, especialmente no que diz respeito à tendência de desprofissionalização[5] da carreira do magistério.

[5] Sobre isso podem-se ver as considerações de Tardif, (2014) para quem o paradoxo da docência consiste em que o movimento pela sua profissionalização esteja crescendo ao mesmo tempo em que se vive uma "crise do profissionalismo". Todas as características que Tardif associa aos "conhecimentos profissionais" de fato nos parecem fragilizadas quando se pensa na situação dos professores. Discordamos apenas em que o movimento seja, ao menos no Brasil, de *profissionalização* – traços que Tardif associa ao conhecimento profissional, como a relação com disciplinas científicas, a exclusão do leigo e a imputabilidade por "*malpractice*" (mau uso do conhecimento profissional), parecem estar sendo retirados do professor mais do que reivindicados.

Neste trabalho, apresentamos uma análise dos resultados que temos obtido em nossas práticas e uma problematização das dificuldades encontradas para chegar a uma escrita reflexiva. Temos estabelecido como parâmetro fundamental que a prática de estágio seja encarada como uma pesquisa de campo e o relatório resultante, como um texto de cunho científico-investigativo. Devido ao que dissemos há pouco sobre as fragilidades recorrentes na escrita, nosso primeiro objetivo é ensinar o aluno a fazer descrições sistemáticas das aulas – condição para que as informações registradas possam ser posteriormente tomadas enquanto dados6. Embora de modo geral consigamos obter dos alunos diários consistentes, temos tido dificuldade de avançar no processo de análise dos registros da aula. Vamos discutir aqui um desses empecilhos, que para nós tem grande abrangência porque toca a relação do sujeito falante com a linguagem: *as dificuldades que os alunos encontram, mesmo quando conseguem registrar bem o conteúdo "posto" da aula, de representar as relações dialógicas implícitas nos episódios narrados*.

Por nosso interesse nesse problema, temos dado importância ao conceito de "polifonia" e nos perguntamos, ao analisar relatos de estágio, de que formas os estudantes manejam as "vozes" que compõem seu relato. Neste trabalho vamos explorar a noção de polifonia desenvolvida por Bakhtin em seu estudo sobre Dostoiévski (2015) – em especial, a noção de "discurso bivocal ativo". O problema que levantamos parte da nossa intuição de que os relatos produzidos pelos alunos não são exatamente polifônicos (como se poderia dizer da prosa de Dostoiévski), mas também não são exatamente monológicos (como Bakhtin afirma ser, por exemplo, a prosa de Tolstói).

Fazemo-nos três perguntas, então. A primeira: é possível encontrar polifonia (no sentido bakhtiniano) em relatórios de estágio? A segunda, por extensão: *como se pode caracterizar, dialógica ou enunciativamente, a prosa de relatórios de estágios nos casos em que ela não é nem polifônica, nem monológica?* A terceira, de caráter integrativo: *de que maneiras o manejo da polifonia na escrita está relacionado à construção de compreensões da própria "realidade de ensino" construída enquanto tema do discurso?*

Acreditamos ter respostas para essas perguntas, mas antes de avançar para isso faremos algumas considerações sobre o modo como concebemos o papel da escrita em relação às práticas de ensino.

A ESCRITA ENQUANTO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS

Em nossa pesquisa adotamos uma perspectiva discursiva da linguagem e procuramos caracterizar a escrita enquanto atividade dotada de uma dimensão epistemológica. Consideramos, portanto, que o ato de escrever pode ser encarado enquanto processo discursivo e nos perguntamos, fundamentalmente, como esse processo chega a produzir enunciados nos quais se reconhece a existência de "conhecimento".

6 Por exemplo: análises conversacionais de partes da aula; análises textuais ou discursivas de produções escritas dos alunos; descrições lexicais, fonéticas ou morfossintáticas de excertos da fala de alunos; e assim por diante.

Para que haja "conhecimento", compreendemos que é necessário haver, por um lado, a apropriação individual de um estado de conhecimento dado historicamente e, por outro, um sujeito que age historicamente sobre o estado presente do conhecimento de forma a construir seus estados futuros.

Na análise de relatórios de estágio, essa perspectiva se traduz numa dupla indagação: em que medida os estudantes dão mostras de estarem aprendendo a respeito de seu ofício (incluindo-se o estado atual das propostas teórico-metodológicas, tanto para agir em aula quanto para dizer o que é ou não é uma aula) e, ao mesmo tempo, em que medida levantam perguntas e fazem reflexões que contribuam para o avanço da área (isto é, que levam a novas formas de agir e perceber a aula)? É importante frisar que, quando falamos em avanço da área, não pensamos apenas no aumento da produção acadêmica ou na consolidação de uma ou outra perspectiva – pensamos que o avanço em alguns momentos pode, inclusive, requerer o oposto. Essencialmente, um campo avança não apenas pelo fortalecimento dos consensos entre aqueles que agem nele, mas também pela capacidade daqueles que ingressam nele de apontar as insuficiências do seu estado de conhecimento atual e, fazendo isso, abrir possibilidades imprevistas de reflexão e trabalho futuros. Escutar numa aula outras coisas que não aquilo que os textos lidos na universidade anunciam que se vai escutar, nesse sentido, pode ser uma forma de contribuir para o avanço da área, ainda que dessa escuta resulte, a princípio, apenas uma descrição sobre a qual não se saiba exatamente o que dizer. Esse exemplo, a propósito, serve para ilustrar a importância que damos ao problema da polifonia na produção do conhecimento.

Vamos sintetizar nossa perspectiva sobre o papel da escrita por meio de quatro apontamentos esquemáticos. O primeiro – *uma aula consiste, para nós, em um acontecimento discursivo.*[7] Materialmente, uma aula é um conjunto de enunciados e pode ser analisada como tal; os enunciados da aula não são "parte" da aula, não "complementam" nem se "articulam" com "outras dimensões" da aula (como materiais didáticos, gestos profissionais, tarefas ou quaisquer elementos considerados extra-discursivos) – a materialidade da aula é o próprio discurso que a constitui. Escrever sobre uma aula, nessa perspectiva, não é uma atividade que esteja em um plano distinto do próprio ato de ministrar a aula – a escrita não está para aula como o "discurso" está para a "ação". Escrevendo, produzem-se enunciados de natureza fundamentalmente idêntica aos enunciados produzidos quando se está lecionando em classe e, nesse sentido, escrever é dar seguimento à mesma cadeia discursiva em que se encontram os enunciados da aula propriamente dita. É, ao mesmo tempo, produzir enunciados que *respondem* aos enunciados originalmente pronunciados no espaço da sala, numa atividade que sustenta o pensamento sobre o ensino e produz novas possibilidades de tomada de posição sobre ele, bem como inaugura possibilidades de ação didática futura. O diálogo essencial da relação pedagógica não é um diálogo concreto, entendido como uma conversa presencial – o engajamento com o aluno, a avaliação de seu desempenho, a escuta de suas dúvidas e impulsos, bem como a leitura constante daquilo que se ensina,

[7] Ao dizer isso, inserimo-nos em uma longa tradição de pensamento sobre a Educação existente no Brasil, na qual a aula não é tomada do ponto de vista didático, enquanto "acontecimento particular" de uma esfera própria (a escola), mas encarada como discurso socialmente produzido. Para uma visão sintética dessa perspectiva, consulte-se Geraldi (2010).

a apropriação e o tensionamento dos saberes escolares – esse diálogo não se encerra quando bate o sinal; ele se prolonga, com igual ou maior vivacidade, na atividade intelectual subsequente.

Segundo apontamento – *a escrita fornece um suporte para essa atividade intelectual do professor sobre sua própria experiência*[8]. Isso acontece na medida em que, relatando o que viu e ouviu na sala de aula, bem como o que disse e fez ouvir, o professor produz (para si mesmo, em primeiro lugar, e para outros) um recorte relativamente objetivável do processo dialógico em que esteve (e ainda está) constituído como sujeito. *Grosso modo*, escrevendo o que se passou em sala, seja "externamente" (narrando acontecimentos palpáveis e reportando falas literais), seja "internamente" (descrevendo pensamentos e sensações ou procurando dar destaque a entonações e outros aspectos menos explícitos), o professor pode retornar à aula e reviver, em diferentes condições, as "cenas" de que tomou parte. A existência material de um relato escrito, ainda que apenas em esboço, aumenta as chances de se retomar aspectos da aula que, de outra forma, desapareceriam no fluxo ordinário do pensamento – razão pela qual defendemos que a avaliação direta das práticas do estagiário não deveria substituir a avaliação da escrita do estudante sobre suas práticas. Na melhor das hipóteses, a produção de um relato detalhado pode fornecer dados para o desenvolvimento de reflexões analíticas que aumentam a capacidade de compreensão e tomada de posição do professor frente ao ensino (inclusive o seu próprio ensino).

Em terceiro lugar, *a produção de um bom relato da aula está diretamente ligada ao desenvolvimento de uma habilidade de escuta*. Com isso, estamos dizendo que um relatório de estágio não nos interessa para avaliar a qualidade da escrita de um estudante (embora possa ser usado para esse fim); a pergunta fundamental não é "*quais são as características de um bom relatório?*", mas sim "*o que se deve esperar que o estudante perceba da aula?*". Um aspecto essencial do relato consiste no modo como o estagiário registra em seu texto os *enunciados* produzidos ali, e a qualidade desse registro depende do modo como esse estagiário "escuta" a si mesmo e aos que falam à sua volta. Uma boa escuta não consiste unicamente na capacidade de reproduzir com fidelidade as palavras dos outros, e às vezes nem sequer coincide com isso (veremos adiante que um certo tipo de fidelidade parece resultar da dificuldade de "ouvir"). Acima de tudo, uma boa escuta consiste em perceber as relações "dialógicas" que se estabelecem entre os enunciados – onde há uma fala séria e onde está uma ironia ou um comentário desdenhoso; onde o tom de voz transforma um pedido numa ameaça, uma ordem em um ato de encorajamento, e assim por diante. Essas relações se dão entre os enunciados produzidos dentro da sala de aula (nas trocas entre o professor e o aluno, na forma de se ler em voz alta um livro didático etc.), mas também entre estes e outros enunciados "externos" à sala (a legislação sobre o ensino em todas as suas formas, as expectativas sociais sobre a escola, a própria universidade representada pelo estagiário etc.).

Enfim, consideramos que *a produção de um bom relato também está diretamente ligada ao desenvolvimento de um estilo de escrita.* Além da capacidade de escuta de que acabamos de falar, o estagiário também precisa se haver com todos os problemas

[8] Neste ponto estamos levando em consideração o conceito de "trabalho de escrita" formulado por Riolfi (2011).

relativos aos modos de expressar, em forma escrita, o que percebeu durante a aula. Pode-se ouvir determinada nuance na fala de um professor – mas como explicá-la, como dá-la a ver a um leitor de forma convincente? Certos episódios quase falam por si; é relativamente simples registrar de forma expressiva, por exemplo, cenas de embate, provocações e conflitos. Mas, para além disso, o registro das trocas cotidianas em sala de aula, com todas as suas sutilezas, demanda um grande esforço estilístico. Se a representação escrita dos estilos de fala de uma época é uma questão dificilmente resolvida na própria literatura, como vemos na discussão original de Bakhtin, o que seria um grau de exigência justo para um professor em formação? Procuraremos discutir algumas soluções encontradas pelos estagiários e, com isso, chegar mais perto de uma resposta possível. Insistimos em afirmar, em todo caso, que o problema do estilo não é para nós uma questão textual, mas epistemológica – a "busca pelas palavras certas" nos interessa na medida em que pode consolidar ou modificar a percepção que se tem do objeto do discurso, levando o sujeito a transcender seu próprio lugar de escuta original.

Essa perspectiva tem nos levado a defender que, ao contrário da crença comum, estar dentro da escola – independentemente da quantidade de tempo que se passe ali – não é garantia de se estar em contato com a "realidade da escola". A partir do momento em que se concebe, com Bakhtin, que o signo é ideológico – que ele "não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra" (BAKHTIN, 2004, p. 32) –, estar na escola garante nada mais que o contato com as práticas ideológicas da escola, que incluem práticas de produção de signos dos quais resulta uma imagem refratada da escola. É nesse sentido que o aumento da carga horária de práticas na formação do professor pode se tornar uma questão inócua. Formar-se como docente consiste em reunir condições para compreender as práticas escolares inclusive em sua dimensão refratária da realidade. É necessário, em especial, que o professor se questione acerca do caráter refratário e ideológico de suas próprias práticas escolares, que produzem imagens refratárias dele mesmo. As condições para a interpretação das práticas não são dadas *a priori*. Se a docência exige uma formação prática, esta não pode ser projetada como uma etapa meramente instrumental, e menos ainda como uma simples parcela de tempo em que se convive com profissionais mais experientes. Algumas considerações de Michael Apple elucidam a necessidade de uma formação atenta a esse aspecto das práticas escolares.

> Um dos problemas que temos que encarar é o da forma através da qual os sistemas de dominação e exploração persistem e se reproduzem sem que isto seja conscientemente reconhecido pelas pessoas envolvidas. [...] Pois "atores conscientes, racionais, bem intencionados" [*citando DiMaggio*] muitas vezes contribuem – simplesmente pelo fato de perseguir seus próprios fins subjetivos – para a manutenção dessas relações estruturais [*de dominação*]. Esses atores conscientes, racionais e bem intencionados, portanto, podem estar, de forma latente, servindo a funções ideológicas no momento mesmo em que estão buscando aliviar alguns dos problemas enfrentados pelos estudantes ou por outras pessoas, individualmente. [...] Assim, podemos analisar as escolas e nossas ações em relação a elas de duas formas: primeiramente, como uma forma de melhoria e de resolução-de-problemas através das quais ajudamos estudantes particulares a progredir; e, em segundo lugar, numa escala muito mais ampla, detectando quais são os padrões que se formam em relação aos *tipos* de pessoas que conseguem progredir e quais são os resultados latentes da instituição. (APPLE, 1989, p. 29-30).

Apple está se referindo ao problema da produção de "desajustamentos" – aos processos ideológicos que legitimam a exclusão de alguns alunos e o sucesso de outros no aparelho escolar. O que há de importante em seu comentário é a constatação de que esses processos não são transparentes e seu efeito final pode ser, inclusive, o de ludibriar a consciência dos atores envolvidos neles. Sabendo-se disso, a formação prática do professor não pode se reduzir a uma ação determinada pelos condicionamentos estruturais dos processos escolares; ela deve garantir a ele a possibilidade de produzir novas questões a partir da suspensão (ou suspeição) daquilo que se apresenta como óbvio, racional ou objetivo nas relações (ideológicas) de ensino, e inclusive em sua própria consciência.[9]

É particularmente importante para a construção desse ponto de vista a ideia de que as relações entre enunciados são contraditórias e, no limite, impedem que um enunciado possa "explicar" o outro. Essa noção pode ser encontrada em diversas formas na Análise do Discurso; ela está originalmente no problema da ilusão da evidência do sentido ("efeito Munchhausen") e do interdiscurso, em Pêcheux (1995). O conceito de "interincompreensão" de Maingueneau (2008) também ajuda a descrever esse efeito que não deixa de afetar a escuta no estágio e a escrita subsequente. Discordamos de Maingueneau apenas na ideia de que a "interincompreensão" seria um limite intransponível – que realmente não se possa, de dentro de um discurso, fazer nada mais que construir "simulacros" dos outros discursos. O próprio Maingueneau nos dá uma evidência em contrário. É que na zona do interdiscurso pode não haver somente duas posições – o jansenista, condenado a considerar o humanista leniente; e o humanista, condenado a considerar, com alguma complacência, o jansenista rígido demais. Há uma terceira posição da qual Maingueneau aparentemente se "esquece" – a dele mesmo, enquanto analista, capaz de entender tanto o jansenista quanto o humanista, e ainda explicar por que ambos não se entendem. Isso é porque, no trabalho de Maingueneau, não estamos lidando da relação entre dois discursos, mas entre três – o discurso jansenista, o discurso humanista e o discurso da Análise do Discurso. Entre os dois primeiros há "interincompreensão", mas Maingueneau não nos esclarece tanto com relação ao que há entre cada um desses dois e o terceiro. Seja o que for, quando pensamos no estagiário que se põe à escuta da aula, esperamos que ele receba os discursos produzidos aí mais ao estilo de Maingueneau que ao dos sujeitos que ele analisa.

Encontramos em Bakhtin um contraponto ainda mais interessante: se é possível que exista uma coisa como o "romance polifônico", é porque o interdiscurso pode ser, de algum modo, representado no próprio discurso. "O autor não reserva para si, isto é, não mantém em sua ótica pessoal nenhuma definição essencial, nenhum indício, nenhum traço da personagem: ele introduz tudo no campo de visão da própria personagem, lança-lhe tudo no cadinho da autoconsciência" (BAKHTIN, 2015, p. 53). Se Bakhtin afirma isso, é porque acredita que um discurso pode incorporar as palavras de um "outro" sem transformá-las em simulacro e reduzi-las às suas próprias categorias semânticas. É por isso que o herói dostoievskiano é, para Bakhtin, "um ideólogo" que não se reduz ao

[9] Parece-nos interessante como Apple associa a produção dos "desajustamentos" a uma pedagogia da "solução-de-problemas". Uma constatação semelhante, mas obtida por outro meio (análise de currículos de cursos de Letras), e mais atual, pode ser encontrada em Pietri e Champoudry (2012).

"plano do autor" mas, antes, dialoga com este num jogo de consciências "plenivalentes e equipolentes". Como seria possível que o autor desse esse estatuto à personagem se existisse a interincompreensão e nada mais que ela?

A resposta que nos dá Bakhtin é o esquema geral dos discursos que ele esboça no quinto capítulo ("O discurso em Dostoiévski"), e que representamos de forma simplificada no quadro abaixo.

Quadro 1: Tipos de discurso descritos por Bakhtin em Problemas da Poética de Dostoiévski

<table>
<tr><td colspan="2">1. Discurso referencial
Orientado para o objeto</td><td rowspan="2">Discursos monovocais</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Discurso objetificado
Orientado para a pessoa representada</td></tr>
<tr><td colspan="2">3. Discurso duplamente orientado
Orientado para o discurso do outro</td><td rowspan="4">Discursos bivocais</td></tr>
<tr><td>- estilização</td><td rowspan="2">"passivos"</td></tr>
<tr><td>- paródia</td></tr>
<tr><td>- discurso dialógico / "polêmica interna"</td><td>"ativos"</td></tr>
</table>

Fonte: O autor

Podemos afirmar sobre o quadro acima, de partida, o seguinte: para Bakhtin, existem discursos monológicos (monovocais) e discursos polifônicos (bivocais). O que equivale a dizer: a despeito de a linguagem ser, por princípio, dialógica, pode-se construir um enunciado monológico. Ou ainda, que "monologia" e "polifonia" são termos que se referem a diferentes possibilidades de se representar, por meio da linguagem, o aspecto dialógico da própria linguagem. Sua argumentação sobre Dostoievski também dá a entender que, em sua visão, a possibilidade de representar "polifonicamente" o dialogismo inerente à linguagem foi uma construção histórica que, no caso dos discursos literários, prolongou-se durante algumas dezenas de séculos – do diálogo socrático e da sátira menipeia até o romance dostoievskiano no fim do oitocentos.

Vamos retomar alguns detalhes do quadro 1 ao longo de nossas análises nas próximas seções, por isso não nos alongaremos mais aqui. Passamos à exposição dos dados, que está organizada em três tópicos, conforme três estilos ou modalidades de discurso que conseguimos apontar em nosso *corpus*: o *comentário monológico*, a *hesitação bivocal* e o *testemunho cacofônico*.

O COMENTÁRIO MONOLÓGICO

A princípio, um dos problemas constatados em nossa pesquisa poderia ser descrito como uma manifestação do discurso monológico. Tem-se de uma tendência a se reduzir a cena de diálogo da aula, com seu dialogismo latente, a um relato monológico "absoluto". Nesse estilo de escrita, uma cena real em que se trava um diálogo a várias vozes (por exemplo, alunos e professores discutem a respeito de uma pergunta que está no livro didático) é representada por meio de uma única voz à qual todas as outras se reduzem.

(1) A professora se levantou de sua mesa e foi olhar o caderno de cada um dos alunos para saber quem estava **fazendo a tarefa** que ela **complementou** com mais **três perguntas** em sala de aula. Após o **termino** do trabalho, tempo determinado pela professora. Ela **passou outra tarefa** valendo ponto, para que eles **fizessem** em casa. A tarefa consistia em pesquisar sobre um animal de preferência dos alunos. A pesquisa deveria conter: características físicas, comportamentais, nome científico e popular, e os alunos deveriam fazer um desenho do animal escolhido.

O excerto acima consiste na narração de um episódio no qual inferimos a presença de diversos enunciados que poderiam ser transcritos e atribuídos a diferentes locutores, mas o estilo da escrita é tal que descreve esses enunciados sem utilizar, nenhuma vez, os discursos direto ou indireto. Os termos em negrito poderiam ter como referência uma enunciação concreta, mas a representam de forma que a existência do enunciado referido resulta, quando muito, subentendida. Assim, por exemplo, "fazer a tarefa" é um termo com o qual o estagiário se refere ao ato de se escrever determinadas respostas a determinadas questões no caderno – mas não há transcrição nem de uma coisa, nem de outra. Apenas o trecho sublinhado na parte final do excerto pode ser entendido como sendo uma espécie de registro do conteúdo de um enunciado do professor (as instruções de uma tarefa), mas esse conteúdo é parafraseado pelo narrador e não apresentado por meio do discurso indireto. Para todos os efeitos, somos levados a ver aí um estilo de escrita que privilegia o monologismo e tende a buscar soluções narrativas que neutralizem a presença dos enunciados de outras pessoas, reduzindo-os ao discurso de um narrador uno.

Para além desse efeito de neutralização, entretanto, o universo dos discursos "monológicos" abarca uma gama mais ampla e sutil de representações do discurso alheio. Bakhtin diferencia, por exemplo, dois polos possíveis do discurso monovocal – o discurso voltado para o referente e o discurso voltado para a pessoa representada. Deixemos de lado o primeiro, que poderia ser exemplificado também pelo trecho (1); vamos observar alguns exemplos do segundo:

(2) **A senhora G apontou o dedo para a aluna G e inclinou seu corpo para frente, bem no rosto da aluna, de maneira exaltada** pediu para que ela tivesse cuidado com o que diz. Percebi a vice-coordenadora parcial do lado do professor e bastante irritada com os alunos.

(3) A professora falou: **Não acredito! Vocês estão muitos esquecidos, tão jovens estão assim? A prova está chegando, só quero ver o resultado... Bem, com eu havia falado,** sujeito é aquele sobre o qual o verbo fala. Por exemplo [...] Três alunos responderam: do sujeito! **Isso mesmo crianças**. Aqui nós temos o predicado e o sujeito. **Aí vocês me perguntaram, como mais de um núcleo? Sim, mais de um núcleo, um, dois, três, quantos vocês quiserem e consigam organizar ali** [...].

Aqui temos dois exemplos diferentes de relatos que, citando a palavra do outro, inclinam-se para a representação, em primeiro plano, da "pessoa" que diz essas palavras e apreendem o seu conteúdo referencial apenas de forma secundária. No primeiro caso, tem-se uma descrição objetiva do modo como a "senhora G" falou. Curiosamente, o verbo de elocução usado pelo estagiário ("pediu") não condiz com o modo como seus gestos e tom de voz foram descritos, o que pode ser um indício de que há dois "pontos

de vista" diferentes concorrendo aí (poderíamos supor que seria mais adequado, mas também mais arriscado, usar verbos como "alertou", "mandou" ou mesmo "ameaçou"). De qualquer maneira, esse parece ser um efeito acidental da escrita.

No excerto seguinte (3) tem-se alguns exemplos de transcrições da fala de uma professora em discurso direto nos quais boa parte das palavras (em negrito) prestam-se mais a caracterizar o seu tom e estilo do que a acrescentar informações referenciais. Apenas como exercício de análise, imaginemos que o primeiro trecho em negrito poderia ter sido escrito da seguinte forma: "*a professora se surpreendeu com o fato de os alunos não se lembrarem da tarefa e, a seguir, explicou que o sujeito é aquele sobre o qual...*". Estaríamos mais próximos do estilo visto em (1), mas nos três exemplos vistos até aqui (salvo por algum efeito de interferência involuntária, de que ainda vamos tratar) nos encontramos diante de discursos monológicos.

Temos que nos perguntar que diferença faz que o estagiário relate a aula de uma forma ou de outra. Deve estar claro que a escrita ao estilo do excerto (1) é problemática porque tende a omitir não só a caracterização das "pessoas" representadas no discurso (professores, alunos, e mesmo o *ethos* presente em textos lidos na sala, nos comandos dos exercícios etc.), mas também o conteúdo preciso de seus enunciados. Os exemplos (2) e (3), por outro lado, nos aproximam de algumas das características mais interessantes do discurso monológico. Bakhtin chega a apontar a possibilidade de discursos objetificados com "predomínio da definição sociotípica" ou com "predomíonio da precisão caracteriológico-individual" (p. 228) e chega a comentar brevemente obras de Tolstói e Gógol como exemplos de discurso literário monológico. Vejamos o que diz ele a respeito do conto *Três mortes*, de Tolstói, que ele considera prototípico da narração monológica.

> [...] no conto estão representadas, essencialmente, três vidas, plenamente concluídas em seu sentido e em seu valor. E eis que essas três vidas e os três planos da narração por elas determinados são interiormente fechados e se ignoram mutuamente. Entre eles há apenas um nexo pragmático exterior, indispensável à unidade temático-composicional do conto [...]. Mas todas as três personagens e seus mundos fechados estão unificados, confrontados e mutuamente assimilados no campo de visão uno e na consciência do *autor*, que os abrangem. Ele, o autor, sabe tudo acerca deles [...]. Ele não fala com ela [*a personagem*], mas sobre ela. (BAKHTIN, p. 79-80-81).

É verdade que o tom de Bakhtin, ao caracterizar a prosa de Tolstói, é um tanto desfavorável, já que sua definição de "monologismo" é construída como contraponto à tese de que haveria algo diferente em Dostoiévski. Mas Bakhtin não nega que *existe* em Tolstói uma análise sociológica eficaz, não muito diferente daquela que se pode inferir no próprio Dostoiévski; a diferença reside na forma como cada autor a expressa em sua "poética". No caso da escrita universitária, a poética talvez importe menos – seria interessante encontrar com mais frequência boas análises "sociológicas" das práticas escolares, mesmo que essa análise se apresentasse construída em um plano monovocal.

Se voltarmos aos excertos (2) e (3), no entanto, veremos que, embora exista neles um trabalho voltado para a representação da pessoa que fala, essa representação pende para o polo "caracteriológico-individual" e não para uma definição "sociotípica" das personagens – podemos imaginar que a "senhora G." estava muito brava naquele momento, ou que a professora do excerto (3) é "simpática" com seus alunos, mas é difícil extrair daí qualquer reflexão mais consequente. Frisamos que pelo menos alguns tipos

de caracterização das personagens da aula envolvem diretamente os conhecimentos específicos do professor de português e, por isso, seriam de se esperar em relatórios de estudantes de Letras – por exemplo, estabelecer se há alunos provenientes de outras cidades ou regiões do país pelo reconhecimento de características de sua fala, ou reconhecer o alinhamento político dos alunos por meio da leitura de suas redações etc.

Terminemos essa discussão com um exemplo que consideramos bem sucedido de comentário monológico da aula.

(4) A professora R deu continuidade à aula anterior, sobre níveis de linguagem. Trabalhou com os alunos um texto chamado "Fóscri" (segue em anexo1), **aparentemente** retirado cópia de um livro didático e de autoria de Renato Pereira. O título "Fóscri" quer dizer "Fósforo" e trabalha, através de um diálogo entre um delegado e um "caipira", dois tipos diferentes de linguagens, a culta e a coloquial, **segundo o ensino da professora**. **Faço uma ressalva aqui**, pois a fala coloquial **ensinada por ela** é, um exemplo de fala caipira, caracterizando-se assim, como variação linguística, e não nível de linguagem.

[...]

2. Quais os níveis de linguagem que aparecem na história? Comprove com exemplos do texto.

Resposta da Professora: São dois níveis.

- O nível culto, usado pelo narrador e pelo delegado. Exs.: "Era justamente aquela linguagem de caipira que deixava o Pedro Silveira" ou "Então o senhor veio dar queixa de três porcas roubadas?"

- O nível popular regional (caipira), usado pelo Pedro Silveira. Exs.: " O sinhô tem fóscri?" ou "Mecê não píla?"

Aluno B: Nível coloquial: Ora um porco, seu delegado. E o que é que isso tem a ver com o roubo.

Aluno C: Pois é uma porquera sô delegado.

E o que foi que lhe aconteceu?

[...]

Não sei de onde vem a orientação para a professora sobre a fala caipira ser nível coloquial, mas **não concordo** com o uso do texto "Foscri" como linguagem coloquial e nem com algumas respostas das questões dadas pela professora, pois na opção A da segunda questão não se pode falar em linguagem culta só porque usa uma palavra (justamente) que parece menos usual. Além disso, **aprendemos na universidade** que isso é variação linguística regional, e o coloquial seria uma conversa entre amigos, as gírias e outros. Ou seja, a opção B da segunda questão não poderia colocar como nível de linguagem a fala "caipira", pois ela é uma variação do nosso português brasileiro, e não uma fala coloquial. **Segundo Fiorin** [...].

No excerto (4) temos algumas passagens de um longo comentário da estagiária a respeito de uma atividade da professora. Sua posição, basicamente, é a de que a professora está enganada ao considerar que a "fala caipira" seja um "nível de linguagem". As expressões em negrito são termos por meio dos quais a estudante demarca a diferença entre seu ponto de vista e aquele sustentado pela professora cujo discurso está sendo relatado. Não se trata de um discurso bivocal – o próprio uso dos termos que destacamos em negrito faz com que a divergência entre os pontos de vista da

estagiária e da professora apareça como um conteúdo explícito do discurso monológico. Não há passagens irônicas, insinuações, duplos sentidos ou quaisquer outros efeitos típicos das formas bivocais do discurso (mesmo das que Bakhtin considera passivas). Estamos, por assim dizer, no mundo de Tolstói, no qual as diferenças entre as consciências existem, mas estão reduzidas ao "plano do autor" – a estagiária reconhece na professora um pensamento teórico e o caracteriza de maneira suficiente, por exemplo, com a transcrição da correção oral dos exercícios; mas a palavra teórica da professora não é uma palavra "presente", para usar o termo de Bakhtin – trata-se de uma palavra objetificada.

Como dissemos, este não nos parece, de modo algum, um mau relatório, mas ao mesmo tempo reconhecemos que nele não há muito mais do que a redescoberta de uma noção que deveria ser simples para o estudante de Letras – a diferença entre variação diatópica e diafásica. Essa constatação nos aponta o limite desse relatório e, talvez, do estilo que vimos chamando de comentário monológico. Pode-se supor que existe uma aprendizagem individual no estagiário que escreve um texto assim, mas o produto de sua escrita só é novo, durante algum tempo, para ele mesmo. Não há surpresa na posição defendida pelo aluno e pode se esperar que ele mesmo, com o tempo, reconheça em suas palavras o eco de outras palavras ditas muitas vezes antes dele.

Por conta disso temos buscado indícios de outras configurações de discurso que não a do comentário monológico. No item seguinte, veremos que, quando isso acontece, o resultado final algumas vezes parece um relato pior do que o anterior – o texto assume um tom relutante ou pode mesmo apresentar-se desorganizado e difícil de interpretar. Procuraremos ver o que isso traz de ganhos para o processo reflexivo do aluno.

A HESITAÇÃO BIVOCAL

O discurso bivocal diz respeito, para Bakhtin, a um conjunto de fenômenos em que se incluíam a paródia, a estilização, o *skaz*, ou ainda, as formas que ele nomeia como "polêmica interna velada", a "confissão polemicamente refletida" e outros. Todas essas formas de discurso diferenciam-se do discurso monológico porque nelas a palavra alheia é tomara e investida de tons ou expressões que a mostram e a modificam. Trata-se do discurso "duplamente orientado", em que

> a palavra tem duplo sentido, voltado para o objeto do discurso como palavra comum e para um *outro discurso*, para o *discurso de um outro*. Se desconhecermos a existência desse segundo contexto do discurso do outro e começarmos a interpretar a estilização ou a paródia como interpretamos o discurso comum voltado exclusivamente para o seu objeto, não entenderemos verdadeiramente esses fenômenos: a estilização será interpretada como estilo, a paródia, simplesmente como má obra. (2015, p. 212)

Bakhtin divide os discursos bivocais em dois grandes grupos: de um lado, as formas que ele considera "passivas" e de outro, as "ativas". O discurso bivocal passivo caracteriza-se por considerar a palavra do outro como palavra já-dita, encerrada, sobre a qual se pode construir um posicionamento definitivo. Ele "toma, por assim dizer, a palavra indefesa e sem reciprocidade do outro e a reveste da significação que ele, autor, deseja, obrigando-a a servir aos seus novos fins" (p. 226). Os exemplos mais convincentes dessa

forma de discurso encontrados nos relatórios do nosso corpus consistem em passagens nas quais percebemos ou ao menos suspeitamos da presença de um tom sarcástico, cujo efeito é o de produzir uma crítica relativamente velada – como na seguinte passagem:

> (5) Desta vez, foi a professora que se atrasou a entrar na sala. A campainha tocou duas vezes. Quando a professora entrou, uma aluna, poucos minutos depois, parou à porta querendo entrar. **A professora reclamou do atraso da menina (!).** Perguntou o porquê de ela estar chegando àquela hora. A aluna respondeu que após o intervalo fora à coordenação. A docente lembrou que desde o primeiro dia avisara sobre o horário. Mas permitiu que a aluna entrasse: "- Da próxima vez...", ainda disse a professora.
>
> Começou então a distribuir o novo material (texto de Sérgio Faraco) **equivocadamente**. Alguém lembrou que não havia terminado a atividade anterior. **Recolheu o material.** Disse que iria corrigir os cadernos e, após isso, dar seguimento à continuação das atividades sobre o texto: Atividade Linguística.

O primeiro trecho em negrito é onde se torna mais claro que o estagiário desdobra sua narrativa em duas vozes. De um lado, está um narrador "neutro", cujo *ethos* é "sério" e que, pelo menos aqui, limita-se a narrar com suas palavras uma ação da professora ("reclamar do atraso de uma aluna"). A diferença é que, ao lado desse narrador "neutro", há uma segunda voz que imprime à sua frase um acento particular, registrado pelo uso do ponto de exclamação entre parênteses. Essa segunda voz não está presente apenas aí, de fato, mas é ela que orienta toda a organização das informações na parte inicial do fragmento (5), dando relevo à informação de que a professora se atrasou – por exemplo, com o uso da expressão "desta vez" e com a afirmação de que a "campainha tocou duas vezes". Da mesma forma, o segundo parágrafo do excerto deve ser lido como um discurso bivocal: no plano explícito, um narrador "neutro" nos informa sequencialmente as próximas ações da professora, mas as frases curtas e a ausência de conjunções constroem, sobre essa aparente neutralidade, um tom de desaprovação.

Por que uma passagem como essa nos parece importante? A resposta que podemos dar vem por meio de um exercício especulativo. A posição expressa pelo estagiário, assim como no excerto (4), não é em si mesma surpreendente – qualquer um teria condições de reprovar uma pessoa que, após atrasar-se, critica outro que se atrasou um pouco mais. Mas o efeito seria diverso se o estudante manifestasse sua reprovação como parte do conteúdo explícito de seu texto – redigindo, por exemplo, algo como "*apesar de a professora ter se atrasado, ela reclamou que uma menina chegou tarde à sua aula, o que não deixa de ser contraditório, pois a professora deveria portar-se como exemplo para seus alunos e iniciar a aula pontualmente*". Neste caso, e talvez ao contrário do excerto (4), que envolvia uma questão de fundo teórico, o problema não requer uma explicação; o simples fato de tentar explaná-lo poderia fazer com que a crítica parecesse fútil.

"Por que razão há mais beleza em *Polyeucte* que em 'um trajeto de duas curvas afetado de um movimento para o alto?" – pergunta Derrida (2011, p. 27) sobre a diferença entre a obra literária e a expressão por meio da qual o crítico a descreve. Sua resposta: "a força da obra, a força do gênio, a força também do que em geral procria, é o que resiste à metáfora geométrica [...]" (DERRIDA, 2011, p. 27). Parece-nos que a escrita do professor precisa também estar dotada de uma "força", pelo menos diante de certos

tipos de situações. Sem o "(!)" que nos assegura a presença de um segundo olhar do estagiário, pensaríamos que o relatório é ingênuo ou indiferente; a solução estilística encontrada pelo aluno nos assegura de que existe aí uma ressalva. O sarcasmo produz uma resposta eficiente porque evita uma "moralização" do problema sem deixar que ele passe despercebido.[10]

Até aqui, em todo caso, estamos falando de discursos bivocais "passivos". Resta perguntar se conseguimos encontrar algo semelhante ao discurso bivocal "ativo" em relatórios de estágio e, em seguida, que tipo de movimento do estagiário pode estar sendo indiciado pela ocorrência de passagens assim. Vejamos dois exemplos de relatórios diferentes.

(6) A professora corrigiu em voz alta a atividade do texto "Fóscri" e deu a resposta da questão 1 como: "O texto fóscri mostra como as pessoas usam a linguagem, mostrando as linguagens diferentes". **Não pude anotar as outras respostas que deu**, pois a mesma nos pediu que auxiliássemos os alunos que não terminaram a atividade do texto "Gente e água – não dá para separar". **O que ficou meio confuso para mim, pois se ela estava corrigindo uma atividade em voz alta, como iria auxiliá-los em outra? O ideal seria que eles acompanhassem a correção, e depois fizessem a outra. Mas também, ela já passou essa atividade há semanas e a correção só vem agora, ela dá muito tempo para os alunos e eles só enrolam, penso ser muito tempo perdido em uma atividade**. Fomos e auxiliamos os alunos. Muitos não tinham feito o exercício, o que mostra uma grande falta de interesse dos alunos, que tiveram uma semana para realizarem a tarefa [...].

(7) Nossos comentários sobre o texto giravam em torno da **identificação do conflito, da distinção da voz do narrador, do reconhecimento da escrita dentro da escrita**, recurso conhecido como metalinguagem, da qual eles nunca ouviram falar e tão cedo ouviriam, pois a professora nos informou que **não se trabalha mais teoria da comunicação nas escolas, conhecimento este restrito apenas aos especialistas do estudo da linguagem. O foco agora era outro: abordar os textos em seus contextos de uso** (será que foi isso que ela disse mesmo? Não lembro).

Passagens como estas são as mais próximas que encontramos da "confissão polemicamente refletida" de que nos fala Bakhtin. Nos dois casos, a linearidade da narrativa é interceptada por uma segunda linha de raciocínio que dá início a um pequeno diálogo interior. O que há de diferente em relação ao excerto (5) é que aqui o diálogo aparece em curso – é um diálogo "presente", no qual nenhuma das vozes dá uma palavra final em relação à outra (pelo menos dentro de uma certa extensão do texto). Em (6), o estagiário desenvolve, na parte em negrito, uma crítica ao planejamento da professora, mas esse comentário não aparece desde o começo como uma posição tomada – compare-se, por exemplo, com o "não concordo" ou o "aprendemos na universidade" do excerto (4). Pelo contrário, a crítica se constrói no desenrolar de uma troca expressa com outras vozes. Assim, por exemplo, o comentário "*não pude anotar as outras respostas que deu*" é uma

[10] Insistimos ainda na complementaridade do excerto (4). Naquele caso não seria suficiente ironizar a afirmação da professora de que a "fala caipira" é um "nível de linguagem" porque a discordância com relação a esse pensamento requer uma explicação. Se encontrássemos ali um sarcasmo parecido com o de (5), poderíamos suspeitar que se trata de uma crítica arbitrária e o estagiário teria que se defender de uma réplica do tipo "se não é 'nível de linguagem', como você classifica a 'fala caipira'"?

resposta à orientação anterior do supervisor de estágio de que anotassem todas as respostas dadas pelos professores nas correções dos exercícios; o próprio trecho "*o que ficou meio confuso para mim...*", até a pergunta ao fim da frase, dá continuidade a essa justificativa. Logo a seguir, porém, o trecho que começa com "*mas também...*" introduz um contraponto à crítica iniciada, que poderia ser parafraseado como "*se a professora passou a atividade, é melhor corrigi-la logo do que deixa-la sem correção ou perder ainda mais tempo com isso*" – o que consiste numa revisão da posição expressa na frase "*ficou meio confuso para mim*".

O trecho (7) é um pouco mais complicado, e de fato pode-se ter dúvida sobre o que ele quer dizer. Trata-se do relatório de uma aula de regência, de modo que há aí relatos da própria fala do estagiário e também o registro de um comentário da professora. Tem-se a impressão de que o primeiro trecho em negrito é a topicalização do conteúdo semântico de um enunciado do estagiário – um resumo da explicação que deu em aula. A parte sublinhada logo a seguir, no entanto, pode ser interpretada tanto como pertencendo à fala do estagiário quanto como sendo já uma paráfrase do conteúdo do comentário da professora. O segundo trecho em negrito deve ser um registro do enunciado da professora, mas seria possível que uma parte dele já consistisse, agora ao inverso, em uma resposta do estagiário, um comentário que ele acrescenta às palavras da professora sem marcar exatamente o ponto de corte.

Nossa tendência é interpretar todo o trecho (7) como uma espécie de polêmica interiorizada do estagiário com a professora. Esta, ao que parece, interrompeu ou interveio na explicação do estagiário para dizer aos alunos que o assunto de que ele tratava não pertencia ao seu currículo, por ser obsoleto ou excessivamente especializado. Pode-se imaginar que trechos como "*nunca ouviram falar e tão cedo ouviriam*", ou "*o foco agora era outro: abordar os textos em seus contextos de uso*", guardam um pouco do tom com que essa intervenção foi feita. Nesse caso, a conclusão que tiraríamos é a de que o estagiário está fazendo uma espécie de relato irônico de uma interrupção da professora em sua aula, que ele considerou impertinente. O comentário entre parênteses ao final pode ser entendido como uma acentuação dessa ironia ou como uma contraposição a ela – na primeira hipótese, chegaríamos a uma forma mais passiva de bivocalidade (todo trecho seria irônico); na segunda hipótese, teríamos um diálogo aberto, uma oscilação no arranjo inicial das vozes, e estaríamos mais próximos do discurso bivocal ativo (a ironia inicial seria contrabalançada por uma dúvida "sincera" sobre o papel da intervenção da professora).

O que colocamos até aqui não quer dizer que trechos como (6) e (7) são "melhores" enquanto relatos do que os que vimos na seção anterior. Temos que considerar que comentários de cunho monológico pode resultar de movimentos dialógicos semelhantes aos que vimos aqui, mas deliberadamente apagados do texto final. Ao mesmo tempo, em (6) e especialmente em (7), não conseguimos dizer até que ponto a presença de diferentes vozes e tons resulta de um trabalho do autor ou de algum efeito de eco ou transposição que transfere para o texto traços de um acontecimento dialógico "real" que existiu, de fato, antes do texto (não há paralelo para isso no caso do romance polifônico). Essa dúvida nos levará ao terceiro caso de análise. Antes disso, no entanto, resumimos nossos apontamentos sobre o discurso bivocal: a) as variedades "passivas" parecem ilustrar algumas possibilidades interessantes de comentário e posicionamento do estagiário com relação à aula, que concorrem com as explicações e análises

de cunho mais racional (monológico); b) as variedades "ativas" podem estar dando testemunho de hesitações e revisões importantes para que o estagiário rompa imagens pré-estabelecidas da escola; o registro dessas hesitações na escrita pode ser ponto de partida para uma mudança de posição mais consistente.

O TESTEMUNHO CACOFÔNICO

Mesmo dentro dos enunciados que consideramos monológicos, indicamos alguns pontos em que podíamos ao menos suspeitar da intercessão de outras vozes implicitamente afetando o discurso do narrador. Chegamos a dizer que essa interveniência seria um efeito involuntário da escrita. De modo semelhante, nos discursos que consideramos bivocais ativos, também ficamos na dúvida se estamos diante de um diálogo do autor com outras vozes ou se nós mesmos, como leitores, nos colocamos em diálogo com essas vozes que o autor apenas justapõe à sua ao compor seu texto. Resta agora definir melhor do que se trata essa possibilidade para a qual vimos apontando.

Dissemos antes que os relatórios em alguns momentos não parecem ser nem polifônicos, nem exatamente monológicos. Trata-se de passagens em que o discurso permite reconhecer a existência de diferentes vozes sem que se consiga estabelecer com certeza quais são as relações dialógicas que as articulam. O excerto abaixo é um exemplo disso.

(8) Segundo o professor K os alunos desta turma escreviam pouco e o discurso direto e indireto era um assunto novo que ele iria iniciar que poderia ajudar na forma independente do aluno escrever. Como por exemplo: Saber fazer as alterações verbais do discurso direto e indireto na produção escrita. O aluno tem que ser capaz de perceber se na frase do discurso direto se o verbo está no presente, neste caso temos um exemplo de discurso direto. No presente o fato ocorre simultaneamente ao momento em que se fala. Por exemplo a frase: "Eu *adoro* camarão", o verbo adoro está no presente, então é, um exemplo de discurso direto. A frase: "Ela *adorava* camarão". O Verbo adorava está no pretérito imperfeito, o aluno tem que saber que o verbo no pretérito imperfeito indica que o fato está inacabado, não totalmente concluído.

O professor começa a atividade escrevendo no quadro as principais alterações verbais que podem ocorrer na mudança do discurso direto e indireto e depois inicia na sala de aula uma explicação sobre o que o aluno precisa fazer para passar do discurso para o indireto. E assim termina a aula.

VERBOS

Discurso Direto	Discurso Inireto
Presente do Indicativo	Pretérito Imperfeito
O impostor disse:	O impostor disse que suspeitava
— Suspeito de todos.	de todos.

[...] o professor explicou ainda que para saber qual o tipo de discurso é preciso saber o tempo do verbo. No caso posso beber água o tempo verbal está no presente. Então é um caso de discurso direto, pois no discurso direto o verbo vem no presente.

Todo o primeiro parágrafo desta passagem, iniciado por uma expressão atributiva de palavra ("Segundo o professor K") pode ser interpretado como registro do teor das explicações que esse professor fez na aula. Não se trata, estritamente, de uma passagem em discurso indireto, mas a expressão "segundo" é suficiente para se compreender que o conteúdo da passagem deve ser atribuído a um "locutor" diferente do narrador geral do relatório. Em algum ponto, no entanto, a redação do parágrafo parece converter-se numa transcrição direta das palavras do professor (a partir do segundo período começa-se a ter essa suspeita), o que faria do conjunto do parágrafo uma espécie de discurso indireto livre.

Ocorre que dentro desse parágrafo parece haver diferentes enunciados, com tons, pontos de vista e interlocutores diferentes. Disso suspeitamos pela forma com que os enunciados que imputamos ao "professor K" estão transcritos. Por exemplo, o primeiro período parece ser um comentário feito pelo professor para o estagiário, provavelmente antes do início da aula, mas o quarto período, que começa com "*No presente, o fato ocorre*...", já se parece com uma explicação dirigida aos alunos durante a própria aula (o segundo e o terceiro período deixam-nos em dúvida). Em que momento o discurso citado do professor deixou de ser um comentário dirigido ao estagiário e tornou-se uma explicação para toda a classe, se é que se trata disso? Não é fácil determinar com clareza.

Podemos entender esse trecho ainda de outro modo: boa parte do parágrafo (do quarto período em diante, talvez incluindo o segundo e até o terceiro período) consistiria em um único comentário do próprio estudante a respeito da afirmação inicial do "professor K.", para quem o domínio dos discursos direto e indireto ajudaria os alunos a escrever melhor. Nesse caso, os exemplos ("saber fazer as alterações verbais..." etc.) seriam acréscimos do estagiário, motivados pelo tema da aula, e não enunciados efetivamente pronunciados em sala. A relação dialógica entre as "personagens" do estagiário e do professor regente modifica-se por completo de um caso para o outro. Mais do que isso, a forma como se interpreta essa passagem é importante, do ponto de vista de quem orienta o estágio, porque dela depende saber a quem atribuir o imbróglio teórico que encontramos entre tempos verbais e tipos de discurso reportado ("Eu *adoro* camarão" vs. "ela *adorava* camarão"). A redação do relato não permite decidir de forma segura a quem atribuir a autoria desses exemplos; ao mesmo tempo, a ambiguidade não parece ser proposital nem cumprir qualquer efeito estilístico ou retórico.

Há outros elementos de interesse na sequência. O segundo parágrafo da passagem inicia-se com a voz do narrador ("*O professor começa a atividade*..."). Observe-se agora que o verbo usado por esse narrador ("começa") é um pouco surpreendente, porque, se entendermos que o primeiro parágrafo era o relato de uma explicação do professor aos alunos, somos levados a imaginar que a atividade já estava em andamento e um verbo como "começar" não poderia ser usado nesse contexto. Entre esses dois parágrafos, haveria então dois relatos alternativos para o mesmo fato – dois inícios de narração organizados conforme pontos de vista ou narradores diferentes. Algo parecido ocorre entre o fim do segundo parágrafo e o trecho que parece ser a transcrição do que o "professor K." escreveu na lousa: há um narrador que decreta o término da aula, aparentemente encerrando também o relato, e logo em seguida uma voz que ainda está relatando a aula. Qual é a relação entre quem insere nesse ponto a transcrição da lousa e quem disse, logo antes, que a aula acabou?

Desse ponto em diante, o relatório segue de forma linear, apresentando a transcrição de exemplos fornecidos oralmente pelo professor aos alunos, até encerrar-se "pela segunda vez". O que vimos até aqui, em todo caso, é suficiente para relembrar as perguntas que fizemos no início: trata-se de um discurso monológico? Há algum indício de polifonia?

De um lado, temos a impressão de que é o discurso do "professor K" que domina o relato da aula e que apenas por conta de escolhas no plano textual sua fala não aparece mais claramente como um discurso direto. Ao mesmo tempo, no entanto, há intervenções inequívocas de um narrador que retira a palavra do "professor K" e parece chamar para si a tarefa de sumarizar a aula, anotando algumas referências temporais ("começa", "termina") que buscam inscrever o discurso desse locutor dentro da unidade englobante que é o próprio relato (exterior às palavras do "professor K").

A impressão que temos é que, no conjunto do texto, há instâncias discursivas interpoladas de forma que o "diálogo" entre elas não chega a se concretizar – o que vemos é sempre uma aproximação entre vozes diferentes, mas não um encontro propriamente dito. Assim, por exemplo, o segundo parágrafo pode ser pensado como um enunciado relativamente autônomo, que corresponderia a um relato sucinto da aula inteira. O primeiro parágrafo parece ser o início de "outro" relato da mesma aula, que avança cronologicamente para além do ponto em que o segundo parágrafo se inicia (daí o estranhamento do verbo "começa"). O mesmo vale para o restante das anotações do aluno, incluindo-se a transcrição da lousa que aparece sem nenhuma introdução explícita.

Não nos parece importante levantar a hipótese de que esse efeito resulte de circunstâncias "exteriores" ao trabalho de escrita – por exemplo, que algumas partes do relato foram anotadas em momentos diferentes e depois reunidas às pressas. Ainda que isso possa ter acontecido, o mesmo provavelmente seria válido para qualquer texto, inclusive os romances de Dostoiévski, que nem por isso se apresentam com o mesmo efeito. O que se tem aqui é um tipo de discurso em que diferentes vozes são audíveis sem que sejam completamente assimiladas a um ponto de vista monológico, mas também sem que causem um efeito polifônico.

Podemos ressaltar alguns dos traços mais evidentes desse discurso. Um deles é que a entrada de uma nova voz é percebida quase sempre por um estranhamento, não sobre o ponto de vista trazido por essa voz, mas sobre a própria autenticidade ou integridade do discurso como um todo. Na posição de leitor, oscila-se entre perguntas do tipo *"o que será que ele quis dizer aqui?"* e questões como *"será que foi isso mesmo que ele quis dizer?"*, ou ainda *"será que é ele mesmo quem está dizendo isso?"* Em outras palavras, nessa forma de escrita, a entrada de uma nova voz parece abalar a própria integridade do locutor[11] a que se vinha atribuindo o discurso. Outra característica é que se trata de um discurso descontínuo – passagens inteiras tornam-se ambíguas ou difíceis de interpretar não pelo modo como estão relatadas, mas por conta de um "acidente" na superfície linguística que em geral pode ser localizado de forma bastante precisa – uma palavra fora de lugar, uma mudança de assunto inesperada etc. Enfim,

[11] Estamos pensando em "locutor" no sentido que se encontra em Ducrot (1987) – neste caso, nos referimos ao que ele chama de locutor L.

um terceiro atributo é a impressão de inacabamento do discurso – tem-se a suspeita de que o enunciado pode não estar completo ou não ser ainda definitivo. Talvez se trate de *mais* de um enunciado: seriam vários, bem ouvidos, mas ainda não completamente assimilados uns aos outros pelo trabalho de escrita ou de reflexão daquele que os ouviu; ou inversamente, seria ainda *menos* que um enunciado: há mais o que se dizer para que o que já foi dito faça sentido, para que tudo "entre nos trilhos" e forme uma composição interpretável. De forma sucinta, é um discurso frente ao qual nossa própria capacidade de formular uma resposta direta (que não seja uma descrição, um comentário como o que fazemos aqui) se vê obnubilada.

Podemos dizer, então, que existe um discurso em que as palavras do outro entram mais por um efeito de *transcrição* do que mediadas pela responsividade do falante, colocando nossa própria responsividade em situação difícil. Mesmo no discurso direto, quando se opta por preservar ao máximo o enunciado alheio, há uma escolha que contribui para o efeito geral do enunciado – apresentar um argumento de autoridade, eximir-se do peso de determinadas afirmações etc. Não é o que se passa em (8). Para caracterizar esse discurso, saímos um pouco do pensamento bakhtiniano e recorremos a uma noção oriunda da Psicanálise. Encontramos um conceito de "transcrição" que nos interessa em Allouch:

> **Transcrever** é escrever regulando o escrito com base em alguma coisa fora do campo da linguagem. Assim (caso de transcrição mais frequente ou, pelo menos, o melhor estudado) o som, reconhecido fora deste campo a partir do momento em que a linguística sabe distinguir entre 'fonética' e 'fonologia'. (ALLOUCH, 1995, p. 15, grifo nosso)

Ao pé da letra, Allouch está nos dizendo que, tendo um bom ouvido, poderíamos "transcrever" uma palestra proferida numa língua que não falamos ou, para não ir tão longe, conseguiríamos escrever sobre um assunto desconhecido repetindo algumas frases de outros lugares com pequenas alterações sintáticas. Allouch não se refere apenas à transcrição como um ato concreto, no entanto – há transcrição, por exemplo, na fala de uma criança que repete por prazer uma frase ouvida do adulto, ou em um traço de estilo que favorece a repetição de certas palavras. A *transcrição* é, para Allouch, um trabalho mediado pelo real, no sentido lacaniano, assim como a *tradução* é mediada pelo imaginário e a *transliteração*, pelo simbólico. Um aspecto importante dessa proposição é que, em se tratando do real, a transcrição não é orientada pelo sentido e o seu produto não é uma compreensão –não estamos falando, portanto, de uma escuta racionalizada ou de uma escrita parafrástica. De outro lado, a transcrição também não é orientada pelo inconsciente (ou pela ideologia, como se discutiu na Análise do Discurso), de modo que também não se trata de pensar numa reprodução involutária das determinações simbólicas do sujeito.

A transcrição corresponde a uma forma específica de suscetibilidade à palavra do outro, tomada *fora da linguagem*. Isso significa dizer que se pode escutar o enunciado de outrem, primeiro, sem entendê-lo – sem que ele se converta em qualquer tipo de material semântico parafraseável, com o qual se concorde ou discorde etc. – e segundo, sem que ele tenha sobre quem escuta um efeito "refratário" ou "ideológico" – sem posicionar o sujeito dentro de uma estrutura ou rede simbólica, invisível para si, mas descritível por meio de algum tipo de análise. Na transcrição, o enunciado apenas persiste, ficando à disposição da memória ou dos olhos, mantendo-se suscetível a efeitos

futuros que o reintroduzirão no campo "semiológico" propriamente dito (a descoberta de um enunciado semelhante, a associação casual com outro enunciado, uma tardia explicação e assim por diante).

Bakhtin não levanta a hipótese, embutida na consideração do real de Lacan, de que o aspecto dialógico da linguagem possa ser "suspenso", por assim dizer, e o signo venha a ser apreendido de outra forma que não como signo.[12] É apenas por isso que diferenciamos a "transcrição" daquilo que normalmente se nomeia como *responsividade*, que parece implicar sempre a inscrição da resposta a um enunciado numa série histórica (portanto, simbólica).

Enfim, para tirarmos daí uma conclusão, se a polifonia consiste em um discurso no qual as relações dialógicas entre duas consciências irredutíveis podem ser percebidas em ato, o discurso pautado pela transcrição pode ser considerado um discurso "cacofônico". O que o caracteriza não é nem a existência de uma única voz, nem o efeito "harmônico" de diferentes vozes combinadas, mas o fato de que algumas vozes se sobrepõem sem que a soma delas resulte em um acabamento unitário ao qual se possa produzir uma resposta direta – delas se ouve o ruído sobreposto e o tempo desencontrado.

Essa lógica parece reger ao menos algumas passagens dos textos que temos colhido em nossa pesquisa de campo; talvez ela seja estimulada pela própria exigência de que os relatos sejam feitos de forma detalhada. Pode-se interpretá-la, em parte, como resultado de circunstâncias bem conhecidas, como a dificuldade de se organizar uma quantidade grande de informações ou a pouca habilidade dos estudantes com a releitura e reescrita dos próprios textos. Esses problemas, no entanto, a nosso ver não explicam o discurso "cacofônico" em si, mas apenas por que ele se torna visível com tanta frequência, aparecendo na versão final do texto entregue ao supervisor em vez de ser apagada em alguma etapa prévia.

A "cacofonia" pode representar um obstáculo se consistir num posicionamento estabilizado – estaríamos falando de uma disposição do sujeito para substituir o esforço de interpretação dos dados pela precisão do seu registro. A ideia de uma observação reflexiva estaria sendo substituída, desse modo, por uma concepção da prática como testemunho direto. Uma das razões para que a "cacofonia" apareça nos textos talvez seja que os estagiários a valorizam como indício dessa suposta imediatez da experiência[13] – mais do que "tergiversar" sobre a aula, contaria a seu favor comprovar que se "esteve lá". Voltamos assim à concepção de *prática* de que falamos no início do trabalho.

Podemos imaginar, no entanto, ao menos uma situação em que um ouvido atento ao "cacofônico" pode ser desejável. Nem sempre convém que o pesquisador *compreenda* o dado que está registrando, ao menos no momento em que o registra; pelo contrário,

12 Encontra-se a discussão inversa: corpos físicos, instrumentos e produtos de consumo são realidades a princípio externas ao signo que podem tornar-se signo (um martelo pode simbolizar o trabalho, o pão e o vinho simbolizam Cristo). Nas palavras do autor, "[...] ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, *o universo dos signos*" (BAKHTIN, 2004, p. 32). Não há, no entanto, uma problematização do signo percorrendo o caminho inverso e sendo tomado fora da ideologia.

13 E em certo sentido ela é mesmo uma virtude do texto: quando se suspeita de que há fraude e o estagiário não cumpriu todas as atividades que relata, a presença de trechos "cacofônicos" pode ser um indício de veracidade, já que dificilmente um documento forjado reproduziria esse tipo de "problema" – são as unhas e orelhas de Morelli (GINZBURG, 1989).

se o dado já está interpretado ao ser coletado, pode-se suspeitar que ele está sendo coletado unicamente por essa razão. Para que a escrita nos estágios se torne produtiva, com efeito, os estudantes não deveriam ser colocados exclusivamente em busca de dados previsíveis. Uma escrita investigativa exigiria, pelo menos em alguns momentos, a suspensão do conhecimento prévio que tem sobre a escola (formado inclusive nas leituras e debates que se fazem na universidade) e o exercício de uma escuta voltada para aquilo sobre o que ainda não se falou. Não há dúvida de que o que se escuta aí pode soar inconveniente ou simplesmente incompreensível – pôr-se à escuta dos ruídos, nesse caso, é de grande importância.

Enfim, para sumarizar o que dissemos, há momentos de "hesitação" na escrita que podem mostrar (inclusive a quem escreveu) pontos de contradição em uma linha de pensamento inicialmente assumida, como vimos no item anterior. De forma semelhante, os dados coletados de forma "cacofônica" podem resultar em achados mais valiosos do que os que se faria se a intenção for apenas confirmar hipóteses prévias e garantir o "bom acabamento" do discurso monológico. Essas considerações são válidas, contudo, na medida em que se entenda que estamos falando de um processo de escrita e não do aspecto final que os textos eventualmente têm que assumir. O fato de que percebamos essas características em relatórios entregues pelos estudantes sinaliza onde estão os pontos sobre os quais seu trabalho poderia continuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar, retomamos as três perguntas que foram lançadas no início e procurando explicitar as respostas que encontramos a elas no percurso de análise empreendido aqui.

A primeira pergunta era – *pode-se encontrar polifonia (no sentido bakhtiniano) em relatórios de estágio?* Para isso, somos levamos a responder, ao menos por ora, que não. Há casos como os trechos analisados em (5), (6) e (7), que podemos analisar como sendo discursos bivocais, mas eles não dão o tom do *corpus* e são passagens que consideramos excepcionais. Na medida em que Bakhtin usa o termo "polifonia" para referir-se ao atributo de uma "poética" – isto é, a um trabalho do autor sobre a linguagem para representar o real –, nos vemos propensos a dizer que as formas preferidas de escuta e expressão da aula na escrita acadêmica privilegiam os discursos de tipo monológico como ideal.

A segunda pergunta era – *como se pode caracterizar, dialógica ou enunciativamente, a prosa de relatórios de estágios nos casos em que ela não é nem polifônica, nem monológica?* Para isso, demos uma reposta: trata-se de uma escrita "cacofônica". Em vez de escrever, transcreve-se – capturam-se, com isso, traços do discurso do outro diretamente pelo "real", mas não se estabelece com eles uma relação dialógica consistente. Podem-se obter bons dados dessa forma (nem sempre), mas a condição para analisá-los não está garantida no fato de se conseguir coletá-los. Isso nos leva a dizer que, se o relatório é uma ferramenta formativa, a exigência de registros minuciosos da aula tem que vir acompanhada por recortes seletivos, pertinentes e "responsivos" – em outras palavras, é preciso que o detalhe captado pelo aluno resulte de uma *escolha* e não apenas de uma persistência dos ouvidos. Se isso não for feito, o trabalho de campo

pode se tornar uma atividade mecânica e ser vivenciado, inclusive, como dispensa da reflexão e do compromisso intelectual com as práticas.

A terceira pergunta era, enfim: *de que maneiras o manejo da polifonia na escrita está relacionado à construção de compreensões da própria "realidade de ensino" que é o referente do discurso?* Obviamente não há relações diretas entre uma coisa e outra. Esperamos estar contribuindo para mostrar uma forma de aproximação do problema. Vimos que a escrita de relatórios privilegia formas monológicas do discurso e um estilo aparentemente avesso ao discurso reportado. Uma fórmula para expressar sinteticamente no que esse estilo consiste seria: *a aula tende a ser vista como objeto de conhecimento e não como objeto de discurso*. Isto é, tende a ser vista como objeto dotado de um conjunto de características que precedem a observação e independem do fato de se usar a língua para descrevê-las – assim, as falas escutadas no trabalho de campo são percebidas como evidência de uma realidade objetiva anterior e não como parte dos atos que produzem a própria aula. Essa percepção objetivada da aula tende a obscurecer as relações dialógicas entre os enunciados manifestados na aula e, talvez de forma mais acentuada, as relações dialógicas implícitas desses enunciados com outros que conectam as ações didáticas em sala com discursos de circulação mais ampla (legislação e políticas educacionais, teorias da linguagem e propostas de ensino etc.).

Acreditamos que é melhor, ao menos para o professor de língua, que a aula seja percebida e representada como objeto de discurso *antes* de se tornar objeto de conhecimento. Em primeiro lugar, porque a própria formação em língua o instrumentaliza a descrever a aula a partir dessa perspectiva. Em segundo lugar, porque, assumindo-se como alguém habilitado a dizer o que é uma aula e como ela funciona, o professor se assume ao mesmo tempo como participante dos processos sociais pelos quais uma aula se torna o que é.

REFERÊNCIAS

ALLOUCH, J. **Letra a letra. Transcrever, traduzir, transliterar**. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares. Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

DERRIDA, J. Força e significação. In: ____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva: 2011, pp. 1-41.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987, pp. 161-218.

FAIRCHILD, T. M. Quatro considerações sobre a leitura de relatórios de estágio em Língua Portuguesa. In: Krause-Lemke, C. et. al. (Org.). **Cultura, linguagem e educação**: relações de poder. Guarapuava: UNICENTRO, 2008, pp. 227-249.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: João & Pedro Editores, 2010, p. 81-93.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. 2. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KNAPP, E. Após pressão, formação de professor terá menos teoria e mais prática. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 de agosto de 2012. Caderno Educação. Disponível em <https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=Hn03VrrWIOWU8Qf0gIFA&gws_rd=ssl#q=conselho+estadual+de+educa%C3%A7%C3%A3o+s%C3%A3o+paulo+menos+teoria>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PIETRI, E.; CHAMPOUDRY, A. C. As disciplinas de formação de professores de Língua Portuguesa e a flexibilização curricular. In: SAMPAIO, M. L. P.; REZENDE, N. L.; BONFIM, M. N. B. (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa. Entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012, pp. 213-235.

RIOLFI, C. R. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C. R. e BARZOTTO, V. H. (Orgs.) **O inferno da escrita**. Produção escrita e psicanálise. Campinas: Mercado de Letras, 2011, pp. 11-31.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICA PEDAGÓGICO-DISCURSIVA CONSTITUTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO CURSO DE LETRAS

SUPERVISED INTERNSHIP REPORT: THE EDUCATIONAL – DISCURSIVE PRACTICE CONSTITUENT OF INITIAL TEACHER TRAINING IN THE COURSE OF LETTERS

Fernanda Dias de Los Rios Mendonça[1]

RESUMO: O presente artigo apresenta recorte de tese defendida no âmbito da Linguística Aplicada e visa focalizar, especificamente, as constituições discursivas de professores de língua portuguesa em processo de formação inicial, suas implicações para uma reflexão propositiva sobre a constituição curricular do curso de Letras do qual emergem tais enunciados e, sobretudo, a função inerentemente formadora do gênero escrito acadêmico em questão. O desdobramento analítico dos relatórios ancora-se nos aportes teórico-metodológicos bakhtinianos e nos aportes teórico-epistemológicos da Linguística Aplicada atualmente em voga. O primeiro, orienta a metodologia de pesquisa, tomando a escrita dos alunos em sua instância discursivo-enunciativa; a segunda, subsidia sobretudo a apreensão dos enunciados constituídos por compreensões muito díspares sobre o ensino e o professor de língua portuguesa na educação básica em relação ao que se defende atualmente e se vê legitimado nas diretrizes educacionais voltadas a esse segmento.

Palavras-chave: Relatórios de Estágio; Práticas discursivas; Formação docente.

ABSTRACT: This article presents a part of a PhD thesis defended within the Applied Linguistics and aims to focus on the discursive constituents of Brazilian Portuguese teachers in initial training process, their implications for a propositive reflection about the curriculum constitution to Portuguese Language Graduation Course from which teachers enunciations emerge and, above all, the inherently formative function of the academic written genre at issue. The analytical unfolding of reports is anchored on the Bakhtinian theoretical- methodological contributions and on the ongoing theoretical-epistemological contributions of Applied Linguistics. The first guides the research methodology taking the writing of students in their discursive-enunciative instance; the second subsidizes the apprehension of the statements made by very different understandings of Portuguese teaching and Portuguese teacher in primary education related to what is currently being defended and legitimized in educational guidelines aimed to this educational segment.

Keywords: Internship Reports; Discursive Practices; Teacher Training.

[1] Doutora, Universidade Federal do Amazonas. E-mail: fernandadelosrios@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Tema caro à Linguística Aplicada, a formação de professores de línguas apresenta-se ainda constituído por inúmeros desafios dos quais destacam-se, para fins deste artigo, as práticas discursivas gestadas no interior dos estágios supervisionados e materializadas nos relatórios vinculados a esses componentes curriculares. Motivado por inquietações surgidas durante as leituras e correções de relatórios de estágio de observação de licenciandos em Letras de uma universidade federal brasileira, o estudo desdobrou-se à análise dos achados discursivizados nos referidos documentos. Dentre os inúmeros apontamentos enunciados pelos alunos-sujeitos em formação docente inicial, incidiram maior impacto aqueles voltados à apreensão do ensino de língua portuguesa e ao papel do professor que assume essa disciplina na educação básica, especialmente as valorações a eles implicadas.

Seguindo a diretriz dos resultados alcançados na pesquisa, neste texto, pretende-se discorrer sobre os sentidos enunciados nos relatórios de estágio e, também, refletir, à luz dos mesmos resultados, sobre a função precípua que este gênero discursivo deve assumir no âmbito do processo de formação inicial do docente de língua portuguesa, tanto como ferramenta de constituição essencialmente formadora, como enquanto instrumento sinalizador da qualidade da formação em docência oferecida pelos cursos de Letras.

A especificidade da metodologia adotada na pesquisa realizada imputou a necessidade do que Bakhtin (2010a [1979]) denomina "olhar exotópico" da pesquisadora, ou seja, um desdobramento de visão possível apenas a partir do deslocamento de sua posição inicial de professora dentro do contexto de produção discursiva dos relatórios para uma posição mais afastada que permitiu compreendê-los enquanto enunciados de um todo mais amplo, para além do contexto imediato da disciplina de estágio, ou seja, o próprio espaço da esfera acadêmica e o seu contexto formal e ideológico de formação. Sob essa orientação, a compreensão dos enunciados/discursos é inevitavelmente dialógica, já que pressupõe a presença de seus sujeitos-autores e do sujeito-pesquisador como partes integrantes da produção de seus sentidos, através da participação ativa no diálogo em que se inserem (MENDONÇA, 2014). Nessa perspectiva,

> [...] meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar. (AMORIM, 2003, p. 14)

O afastamento necessário à análise empreendida permitiu, para além dos questionamentos inicialmente emergentes quando da leitura dos relatórios, entende-los como enunciados constituídos por inúmeras vozes. Vozes essas que definiam a compreensão e a valoração dos licenciandos sobre o ensino da língua portuguesa e sobre o professor dessa disciplina na educação básica. De fato,

> Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações multicomplexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existe palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2010a [1979], p. 330)

Assim, o que se pode verificar, na materialidade dos relatórios de estágio, foi um entrecruzamento de acepções e ideologias de ensino bastante divergentes entre si, apesar das orientações formais de algumas disciplinas curriculares inseridas no curso em questão (algumas práticas e os estágios) procurarem voltar a formação dos licenciandos em direção às propostas de ensino veiculadas nas diretrizes curriculares nacionais e defendidas em teóricos da LA de reconhecida relevância em nossa contemporaneidade. Tal fato exigiu uma investigação das origens de tais acepções advindas, por vezes, de além dos limites físicos da universidade – campo da pesquisa. Essas instâncias enunciadoras aparecem claramente reverberadas nos discursos dos alunos, conforme se poderá verificar. Cabe, no entanto, uma reflexão prévia acerca do estágio supervisionado enquanto componente formador em que são produzidos os dados dialógicos analisados.

O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme destacado em resolução pertinente, "o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico." (BRASIL, CNE/CP 02, 2015, Art. 13, § 6º). Ainda consoante à mesma normativa, a relação entre teoria e prática deve manter-se efetiva ao longo de todo o processo formador, a fim de viabilizar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários à docência (*idem*, Art. 13, § 3*)*. Deste modo, o papel do estágio enquanto componente curricular não se pode dar em dissonância às demais etapas disciplinares que compõem o curso em razão das implicações decorrentes da articulação exigida entre domínio teórico, capacidade de reflexão crítica e ação prática no campo da educação. Nesse sentido, as etapas de estágio devem complementar de maneira significativa as aprendizagens teórico-práticas que atravessam toda a licenciatura.

A par da relevância efetiva que possui, infelizmente, o que se verifica, em muitas instituições de ensino superior, é, ainda, a perpetuação de estágios demarcados por uma demasiada carga de burocracias, como documentos, fichas de frequências e de avaliações, em detrimento de uma ação voltada mais ao aspecto transformador que possui, sobretudo pelo privilegiado acesso do licenciando ao campo de trabalho, conforme pontua a legislação, como requisito para garantir ao egresso condições de:

> IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
>
> XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (BRASIL, CNE/CP 02, 2015, Art. 8)

Seguindo os apontamentos regidos nas diretrizes legais, o estágio supervisionado foi tomado, no âmbito das reflexões pertinentes à pesquisa realizada, enquanto espaço-tempo de fortalecimento de posições, de recriação das dimensões teóricas vinculadas à realidade escolar de inserção, de desenvolvimento de domínio prático e de diversas outras habilidades necessárias à ação docente no espaço educacional, por meio do enfrentamento dos desafios emergentes em campo, das observações orientadas e dos debates e reflexões advindos dessas experiências para o aprimoramento do sujeito em formação.

Importa observar que, em contraste com esta perspectiva adotada na pesquisa, o estágio ao qual se vinculam os relatórios analisados, encontra-se ainda sob a fragmentada organização observação + regência, constituindo o espaço da observação, o Estágio Supervisionado I; e o espaço da regência, o Estágio Supervisionado II. Nessa configuração, segundo o projeto pedagógico do curso (PPC), no estágio observatório, cabe ao aluno acompanhar aulas de docentes na educação básica, à luz das orientações teórico-epistemológicas trabalhadas em disciplinas anteriores, a fim de refletir sobre o cotidiano da sala de aula e sobre as situações dele decorrentes. Para a etapa de regência, pressupõe-se, conforme a modalização do próprio PPC, que o aluno já esteja mais apto ao exercício docente, em razão dos aportes e reflexões desenvolvidos na etapa anterior.

Vale ressaltar que, atualmente, há vasta discussão a respeito de tal fragmentação, haja vista a defesa de uma maior integração do estágio como um todo, por meio da coparticipação mais efetiva dos licenciandos em diferentes etapas e aspectos da escola, dentro e fora de sala de aula, durante todo o período de estágio. De fato, o que se pode observar, nos relatórios analisados, foi a existência de um distanciamento pouco satisfatório dos alunos em relação à compreensão da realidade didático-pedagógica observada como se esperava, o que, por outro lado, permitiu a emergência de vozes que se mostraram avessas às orientações trabalhadas com os graduandos em disciplinas afins à prática didático-pedagógica e ao ensino da língua portuguesa.

Esclarecido o contexto imediato das produções acadêmicas, faz-se necessária, para a compreensão adequada dos achados, uma breve discussão a respeito do relatório de estágio supervisionado como gênero acadêmico inserido na instância de formação inicial do professor de língua portuguesa sob a perspectiva dialógica bakhtiniana.

OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO COMO GÊNERO ACADÊMICO CONSTITUTIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE

> Os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria do Círculo assevera axiomaticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social. (FARACO, 2009 [2003], p. 126)

Em função de a constituição dos enunciados dar-se pelas limitações e coerções dos lugares sociais em que circulam, suas características prenunciam as características desses lugares e das relações que se instituem em seus interiores. Por isso, Bakhtin

(2010a [1979]) especifica dois grupos de gêneros, de acordo com as esferas a que se associam: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários são aqueles que decorrem das relações mais casuais e menos institucionalizadas, aos encontros do cotidiano, em que o uso da linguagem se dá de forma mais fluída, pois reflete o "discurso interior". Esses gêneros refletem a ideologia do cotidiano. Os gêneros secundários, por sua vez, decorrem de relações mais formalizadas, sendo o uso da linguagem delimitado pelas especificidades e deliberações do campo em que decorre, refletindo suas ideologias, sua forma de recorte do mundo. Os gêneros secundários refletem as ideologias já constituídas e instituídas socialmente.

Na perspectiva de gênero do Círculo, os relatórios de estágio correspondem a um gênero secundário e seu aspecto híbrido decorre tanto das partes que o constituem como da sua própria natureza temática. As implicações desse gênero são fundamentais para a perspectiva adotada no estudo, dado que sua relação sócio-histórica, intrinsecamente definida pela sua esfera de inserção, é determinante para a compreensão de sua composição temático-axiológica.

O relatório de estágio supervisionado (RES) consiste num gênero cuja finalidade é fazer o aluno pensar sobre diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos pertinentes à sua formação, por meio do registro descritivo da realidade contextual em que se desenrola esse processo, da análise de sua totalidade e do posicionamento crítico em relação aos fatores que o encerram, subsidiado pelos aportes oriundos da graduação. Por outro lado, o estabelecimento do RES como elemento avaliativo, regimentado legalmente e regulamentado no próprio PPC do curso, institui-o de um caráter coercitivo que incide na observância das diretrizes pertinentes à sua produção, constantes no regulamento de estágio e nos modelos postulados, por parte dos alunos – estagiários.

Considerando esses fatores intervenientes, os licenciandos e seus relatórios foram considerados no interior da esfera de atividade que integram e que determina a especificidade de suas relações em seu interior. Estando os dados da pesquisa inseridos no âmbito de um campo de atividade específica e de uma determinada temporalidade, entende-se que desse espaço-tempo sócio-histórico-ideológico deriva o fato de que as relações dialógicas, que englobam esses enunciados, refletem a relação entre os interlocutores envolvidos nesse contexto, conforme trata Bakhtin (VOLOCHÍNOV) dessas inter-relações, utilizando-se da metáfora da ilha:

> A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*. A situação e o auditório obrigam odiscurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV, 2010c [1929], p. 129])

Com essas palavras, Bakhtin (VOLOCHÍNOV) resume a natureza dialógica da linguagem, dizendo que, na elaboração do discurso, anterior ao próprio ato de sua enunciação, o sujeito antecipa-se para organizar seu enunciado, em função do interlocutor para o qual o projeta - isto é, considera a visão de mundo desse interlocutor, a posição que ocupa na interação dialógica –da relação que estabelece com ele e do contexto imediato em que essa relação acontece. Razão que justificou considerar, durante a

análise, que as relações entre os interlocutores dos relatórios (alunos/professores) marcam fortemente suas produções, especialmente, pela função primeira para a qual tais enunciados são produzidos.

Em outras palavras, teve-se que levar em conta o fato de tais enunciados serem resultado de uma enunciação que se materializa nos RES, cujo objetivo imediato é servir como sistema de avaliação, por parte do docente que ministra a disciplina estágio supervisionado, em relação ao aluno/autor do relatório e que, neste contexto imediato, o interlocutor/professor estabelece uma relação assimétrica com o autor/aluno, estando em condição hierarquicamente superior em relação a esse último. Essa relação particular gera a consequência do alto grau de coercividade que incide sobre a produção dos textos, impondo limites restritos às possibilidades de elaboração dos enunciados por parte dos alunos e interferindo, fortemente, na antecipação que o sujeito/aluno faz (discurso interior) ao elaborar seus dizeres, uma vez que seu papel social, nessa interação, o faz projetar a aceitação do seu dito pelo interlocutor/professor, para elaborar esse dito sobre as diretrizes dessa aceitação. Por isso, a consideração dos sujeitos professores de estágio, interlocutores diretos, aos quais os graduandos dirigem seus relatórios, é tão importante quanto a consideração desses produtores no contexto de análise dialógica, tornando tão mais significativos os sentidos materializados nos documentos acadêmicos.

Sem perder de vista essa relação fundamental entre os interlocutores imediatos dos relatórios para a compreensão de seus sentidos, vejamos o que trazem seus registros.

O QUE REVERBERAM ESSES DISCURSOS?

Para melhor sistematicidade dos sentidos arrolados nos relatórios analisados, definiu-se focalizar dois fatores de grande reincidência em praticamente todos eles: (1) a estrutura discursiva marcadamente polarizada, acentuando valorativamente os enunciados e (2) o padrão de professor valorado positivamente.

No que se refere à estrutura discursiva, pode-se apreender que os enunciados constituem-se, de maneira dicotômica, sustentados em dois pilares antagônicos acerca da acepção de ensino. Um dos pilares, orientado pela perspectiva veiculada em documentos oficiais, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa; na contramão deste, uma acepção de ensino cunhada pela denominação de "ensino tradicional".

Sabe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), elaborados na década de 1990, instituem a perspectiva de ensino dessa disciplina "à luz dos usos da linguagem na sociedade em geral", configurando marco institucional na mudança das concepções sobre o ensino da língua gestada na década de 1980 (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011. p. 82). Conforme essas autoras:

> [...] os PCNs, como documentos institucionais norteadores do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa no país, agasalham o processo de discussão empreendido desde a década de 1980 [...] cujo eixo é a defesa de uma ação didático-pedagógica na disciplina de língua portuguesa que tenha como ancoragem as práticas de uso da língua na oralidade e na escrita. (RODRIGUES; CERUTTIRIZZATTI, 2011, p. 83)

O processo de discussão, a que se remetem as autoras, compôs o que se denominou "a crítica renovadora" ao ensino instrumental e comunicacional da língua instaurado, na década de 1970, que, sustentada por uma concepção sociointeracionista, configurou-se como oposição ao ensino tradicional e como conjunto de reflexões acerca de uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem da língua. No cerne desse "movimento", estavam as críticas dirigidas ao ensino tradicional, pontuadas por Britto (2008 [1997]) e elencadas nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

> A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
>
> A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
>
> O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
>
> A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
>
> O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
>
> A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998b, p. 18)

Dessa forma, os PCNs propõem uma nova estruturação do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no que concerne às finalidades da disciplina, aos conteúdos e à articulação do processo, cujo ponto de partida e de chegada são a produção e a recepção de discursos pelos sujeitos envolvidos, decorrendo a priorização das práticas de leitura e escuta e das práticas de produção textual, com ênfase na tríade constituída pelo aluno, pelo conhecimento e pelo professor como mediador na potencialização dessas práticas, na contrapartida da perspectiva que aparece sob a acepção de "ensino tradicional".

Nos relatórios, as conjecturas que envolvem essas diferentes noções de ensino da língua portuguesa sustentam as discursivizações dos licenciandos e, mais do que isso, a valorização que imputam a cada uma delas, como se pode verificar:

> (RES 1) A1: É sempre relevante destacar a importância do ensino de Língua Portuguesa assim como as demais disciplinas, para que os educadores atuais assim como os futuros professores tomem consciência de que fazem parte do processo de formação de crianças adolescentes e jovens, tornando-os cidadãos. É importante que se comprometam com a educação criando métodos adequados a cada necessidade e **abandonem de vez os métodos de ensino tradicional.** (grifo nosso).
>
> (RES 5) A 5: Assim é válido ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem já está sendo trabalhado conforme os PCNs, ou seja, a educação está transformando as pessoas, que antes eram tachadas de serem não pensantes, **devido ao método tradicionalista**, hoje [...] (grifo nosso).
>
> (RES 29) A29: Atualmente, **os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN´s) têm dado direcionamentos plausíveis para o ensino da língua portuguesa** com base em concepções científicas relacionadas à linguagem, seu funcionamento e funcionalidade. Assim, é importante dizer que o ensino de língua portuguesa nas séries de ensino fundamental e médio citadas neste relatório compartilha de alguns aspectos dos PCN´s, **entretanto, também está, em muitos pontos, distante desta proposta adotando uma perspectiva tradicional do trabalho dos conteúdos em sala de aula.** (grifo nosso).

Conforme se pode depreender dos excertos transcritos, a dicotomia discursiva sobre as diferentes abordagens de ensino vinculadas aos PCNs e ao ensino tradicional não apenas apresentam visões distintas de ensino, mas diferentes valorações sobre esse, por meio da movimentação dialógica que estrutura os enunciados.

O ensino tradicional, embora focalizado em aspectos distintos nas vozes dos alunos, equivale a uma inteligibilidade bastante arraigada na memória histórica e cultural desses sujeitos, em relação ao ensino de língua portuguesa na educação básica, equivalendo a uma "voz persuasiva interior" (BAKHTIN, 2010b [1975]) que atravessa seus discursos - complexificando a arena dialógica que os constitui, em virtude da luta que trava com outras vozes, na disputa para influenciar a consciência do indivíduo - ainda que, em sua maioria, sejam marcados por um movimento dialógico de distanciamento em relação a ela. (RODRIGUES, 2001).

Por outro lado, os PCNs e, consequentemente, a proposta de ensino que veiculam são tomados, nos enunciados dos licenciandos, como discurso legitimado, oriundo dos conhecimentos teóricos do curso de Letras, portanto, como norteadores do projeto discursivo dos mesmos, que neles se pautam para dirigirem-se às possíveis réplicas do interlocutor/professor que, por representar a instância de onde tais conhecimentos são positivamente valorados, devem posicionar-se consensualmente a esses dizeres, numa recepção assimiladora.

De modo geral, o que se verifica na materialidade enunciativa dos relatórios são movimentos dialógicos de aproximação em relação à proposta de ensino veiculada nas diretrizes paramétricas, de um lado, e movimentos dialógicos de distanciamento em relação à proposta de ensino anterior àquela. No entanto, a maior revelação dos relatórios consi stiu no fato de que esses discursos, não raras as vezes, embora voltem-se para uma valoração positiva sobre a proposta reflexiva de ensino da língua, aparecem fundamentados por argumentos frágeis, sustentados pelo discurso da criatividade, que denunciam a falta de compreensão da proposta oficial como um todo.

Essa fragilidade se enuncia, nos discursos, pela constituição das inteligibilidades dos licenciandos sobre o ensino de LP ainda arraigadas em discursos ultrapassados, que perpetuam como horizonte apreciativo desses sujeitos, atravessando, sobretudo, sua constituição como professores dessa disciplina.

> O discurso da criatividade surge entre a década de 1960 e 1970, a partir de propostas para reformulação do ensino de LP, cujo foco era apenas a necessidade de mudança no "modo" de ensinar, sem considerar o "que" ensinar. "Acreditava-se que a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno." (BRASIL, 1998b, p. 17). Esse período correspondeu à época em que o quadro teórico-epistemológico em voga constituía-se pelas Teorias de Comunicação e pelas Funções da Linguagem, cujas influências imputaram a alteração, não somente no âmbito da disciplina LP, mas no nome da mesma, que se denominou, nesse período, em algumas séries, Comunicação e Expressão. Na esfera escolar, todas as expectativas de alterações no ensino incidiam sobre o aspecto metodológico e sobre a atuação do professor, nesse período denominado criticamente por Franchi (2006b [1998]) como "espontaneísmo", marcado, segundo o autor, pela atuação pedagógica duvidosa, em que se anulava o papel do professor em proveito do que se considerava criatividade na linguagem não-verbal. (MENDONÇA, 2014, pp.190-191)

É exatamente na tentativa de estruturação argumentativa dessas valorações que emerge a figura do professor vinculada a um contexto didático-pedagógico que, segundo os graduandos, caracteriza uma aproximação aos moldes de ensino apresentado nos PCNs e defendidos por eles. Nessa diretriz, pode-se depreender que o perfil docente valorado positivamente caracteriza-se pela capacidade criativa e dinâmica de sua atuação em sala de aula, conforme apontam os excertos abaixo transcritos. Embora as discursivizações permaneçam dicotomizadas entre uma perspectiva tradicional e outra vinculada aos PCNs, essas abordagens de ensino aparecem refratadas na imagem de dois perfis docentes igualmente antagônicos: o tradicional (valorado negativamente) que se sustenta no uso de livro didático, que perpetua um padrão austero e introvertido; e o ideal (valorado positivamente) que caracteriza-se pela espontaneidade, extrovertimento, ideias inovadoras e dinâmicas.

> (RES 10) A10: Ela era **dinâmica e extrovertida** chegava na sala e conversava com os alunos. Passava os conteúdos de forma didática, sem dúvida adotaria essa **metodologia espontânea** em minhas aulas, pois dessa forma os alunos participam e conseguem assimilar rápido e facilmente os conteúdos. (grifo nosso).
>
> (RES 23) Aluna 23: No contexto escolar comprovei que cada professor tem um jeito particular de ministrar suas aulas, **as professoras A e C são tradicionais, acomodadas e apegadas ao livro didático, Já a professora B pareceu me entusiasmada, cheia de boas ideias e dinâmicas**, procurando fazer a diferencia no ensino da aprendizagem do aluno [...] No caso da professora B substituta, pude observar que ela não se acomodou, diante da situação das dificuldades encontradas, ministrava suas aulas com bastante empenho e dedicação, **fugindo do método tradicional**, **interagindo** com seus alunos, e **trazendo para o contexto escolar outras formas de trabalho** como, por exemplo, o teatro. (grifo nosso).

Pode-se apreender das citações retomadas que a inteligibilidade desses licenciandos acerca de uma proposta concreta de ensino e de uma *práxis* docente afinada constituem-se em critérios aleatórios para contextualizar a dinamicidade de uma sala de aula. Nesse âmbito, a valorização do papel mediador do professor, apresentado nas diretrizes curriculares como elemento fundamental à efetivação de um processo constitutivo de aprendizagem por parte do aluno, aparece silenciado por uma proposição postural dinâmica e criativa, cuja meta final concorre para o alcance de uma aula sem monotonia, divertida e diferente. Em decorrência dessa interpretação, a perspectiva tradicional de ensino apresenta-se falha por constituir-se de uma sequência de procedimentos pré-definidos e não por apresentar uma proposta político-ideológica que vai de encontro às necessidades de usos linguísticos emergentes do cotidiano social do alunado para o alçamento de sua cidadania por meio do letramento.

Finalmente, faz-se pertinente ressaltar a reflexão acerca da figura do professor de estágio no escopo da pesquisa, dada a orientação epistemológico-metodológica bakhtiniana adotada para realização da mesma. A consideração deste consistiu não em sua retomada nos discursos analisados mas em sua participação indireta no processo de produção dos discursos materializados nos relatórios, enquanto interlocutor imediato dos mesmos, no sentido de apreender como esse interlocutor previsto/imediato e suas possíveis réplicas influenciam no projeto discursivo desses licenciandos?

A resposta a esta questão está intrinsecamente ligada ao contexto imediato de produção dos relatórios e, sobretudo, à sua função nesse contexto e à especificidade da relação dialógica estabelecida entre os interlocutores envolvidos nessa produção,

conforme mencionado anteriormente. De forma que, considerando a especificidade dessa produção discursiva, no contexto da esfera acadêmica, como avaliação parcial da disciplina de estágio e a hierarquia entre o docente (avaliador) e o licenciando, torna-se evidente que o projeto discursivo desses sujeitos orienta-se no sentido de alcançar a anuência do interlocutor ao seu dizer. Dessa relação, inferimos, como implicação direta, que os discursos que encontramos materializados nesses relatórios são orientados por aquilo que os sujeitos enunciadores acreditam ser apreciado pelos professores de estágio, o que é extremamente significativo para o âmbito da pesquisa, haja vista as reincidências discursivas desses enunciados.

Em outras palavras, percebe-se que o olhar que os licenciandos lançam ao ensino de língua portuguesa e à prática do professor que ministra essa disciplina na educação básica consiste em refrações que eles, licenciandos, acreditam ser convergentes ao olhar do professor de estágio, uma vez que, pela perspectiva bakhtiniana, todo discurso dirige-se a um interlocutor, orientando-se para este que, no caso da pesquisa, constitui-se como voz de autoridade a qual deve servir de diretriz aos autores dos relatórios. Razão pela qual buscou-se descobrir as origens das vozes que atravessavam os discursos dos alunos, uma vez que a orientação do professor de estágio coaduna-se com as diretrizes oficiais e contrapõe-se aos achados discursivizados, movimento que levou a pesquisa tanto à análise da historicidade dessas vozes em temporalidades anteriores, quanto à própria análise curricular do curso.

CONCLUSÃO

Pode-se afirmar, de modo geral, que a pesquisa aqui retomada apontou que o ensino de língua portuguesa subsidiado pela perspectiva sociointeracional veiculado pelas diretrizes paramétricas vigentes ainda não se encontra em processo adequado de assimilação por parte dos licenciandos cujos relatórios foram analisados, indicando que a formação docente desses sujeitos, no âmbito do curso de Letras em questão, apresenta-se ainda superficial no que se refere aos aportes teórico-epistemológicos e ideológicos, como apontou-nos a ancoragem dos enunciados no discurso da criatividade.

Nesse sentido, a perspectiva dialógica adotada no estudo implicou na necessidade de se buscar o porquê de, apesar dos direcionamentos propostos pelos professores de estágio, ainda penetrar no horizonte axiológico dos alunos vozes advindas de uma temporalidade historicamente já ultrapassada. Essa constatação a que nos direcionaram os enunciados dos graduandos aponta, para além da experiência escolar desses sujeitos, também para a organização da grade curricular do curso de Letras em que as disciplinas específicas privilegiadas não convergem para o preenchimento da lacuna apontada na formação dos mesmos, conforme apontou a pesquisa, por meio da retomada das ementas disciplinares, em que predominam disciplinas da denominada linha dura da linguística como sintaxe, morfologia, fonética e fonologia, em detrimento de disciplinas como linguística aplicada, linguística textual, teorias da enunciação, análise do discurso e sociolinguística, para citar alguns exemplos que não aparecem contemplados no projeto pedagógico do curso.

Nesse sentido, a contribuição do estudo consiste no apontamento de que se fazem necessárias reflexões que se orientem para reformulações curriculares que promovam uma formação docente mais consistente e afim às propostas atualmente vigentes para

a educação básica, em consonância com as orientações normativas para os cursos de formação docente inicial, conforme dispõe o artigo da CNE/CP1 de 2002:

> Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:
>
> I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, CNE/CP1, 2002, p. 2)

Nessa diretriz, o gênero acadêmico relatório de estágio, deve ser concebido para além de sua função avaliativo-burocrática, como um procedimento de reflexão do licenciando, conforme já mencionado alhures, mas, também, enquanto procedimento institucional auto avaliativo para a reorganização e a estipulação de ajustes que se façam necessários aos cursos de formação, visando o aprimoramento da formação docente oferecida, em consonância com a percepção avaliativa pautada na mesma resolução:

> Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que: I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V - **a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira**. (BRASIL, CNE/CP1, 2002, p. 2, grifo nosso)

Por outro lado, vale destacar o relevante papel do professor de estágio nesse processo, tanto como aquele que orienta o "olhar" do aluno na remodelação das orientações teóricas com base na realidade escolar de inserção, quanto como agente de poder transformador, por meio da proposição de ações que visem sanar problemas de diversas ordens acerca da estrutura curricular diagnosticados na escrita acadêmica dos relatórios de estágio, promovendo melhorias na proposta pedagógica de seu curso de atuação e na sua própria *práxis* formadora e na de seus pares.

REFERÊNCIAS

AMORIM. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, pp.11 – 25.

BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a [1979].

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2010b [1975].

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo. Hucitec, 2010c [1929].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP1**. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP2.** Brasília. 2015.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008 [1997].

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 [2003].

MENDONÇA, Fernanda Dias de Los Rios. **Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação.** 2014. 273f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 356f. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.

____.; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**: Ensino e Aprendizagem de Língua Materna. Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2011.

PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA REPRESENTADOS NA ESCRITA DE ALUNOS DA LICENCIATURA EM LETRAS

TEACHERS FROM BASIC SCHOOL REPRESENTED IN THE STUDENTS WRITING OF LANGUAGE TRAINING TEACHER

Bárbara de Freitas Farah[1]
Wagner Rodrigues Silva[2]

RESUMO: Investigamos algumas representações de professores da escola básica em relatórios de estágio supervisionado, produzidos por professores em formação inicial. A investigação foi caracterizada como uma pesquisa documental, situada no campo de estudos da Linguística Aplicada. A Linguística Sistêmico-Funcional foi utilizada como teoria de análise linguística dos relatórios. As representações de professores identificadas estão atreladas diretamente à antinomia tradicional *versus* inovador, que traduz as impressões preliminares sobre o trabalho docente na escola básica, construídas pelos professores em formação inicial, tomando como referência saberes teóricos produzidos na universidade.

Palavras–Chave: estágio supervisionado; letramento do professor; linguística sistêmico-funcional.

ABSTRACT: We investigate some representations of teachers from basic school in internship reports written by pre-service teachers. This study was characterized as a documental research situated in the field of Applied Linguistics. The Systemic Functional Linguistics was used as a theory of linguistic analysis to investigate the reports. Teachers' representations identified in the study are directly linked to traditional versus innovative antinomy that translates the preliminary impressions about teaching job at basic school. These representations were built by pre-service teachers from theoretical knowledge produced at university.

Keywords: supervised teaching internship; teacher's literacy; systemic functional linguistics.

INTRODUÇÃO

Investigamos representações a respeito dos professores brasileiros da escola básica (PEB), a partir do exame de realizações léxico-gramaticais, no sistema de

1 Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); professora da Faculdade Integrada Carajás (FIC). E-mail: barbarafarahmatos@gmail.com.

2 Professor Associado II na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas; Bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: wagnerodriguesilva@gmail.com.

transitividade de orações gramaticais em que professores em formação inicial, denominados, neste artigo, de alunos-mestre, fazem referência ao mencionado profissional do magistério. As representações são construídas pelos alunos-mestre ao relatarem as experiências vivenciadas em estágios supervisionados obrigatórios na escola de ensino básico. Esperamos contribuir para a formação profissional dos alunos-mestre, mostrando a relevância da apropriação de uma consciência mais crítica e propositiva no tocante ao trabalho docente na escola de ensino básico.[3]

O *corpus* desta pesquisa foi composto por 104 relatórios de estágio, escritos pelos alunos-mestre, entre os anos de 2006 e 2012, na Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa), ofertada no Câmpus de Araguaína, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Os relatórios favorecem a pesquisa documental, pois carregam informações sobre as práticas sociais características do complexo espaço de realização das atividades dos estágios supervisionados obrigatórios, envolvendo instituições de ensino básico e superior. Considerando que os documentos analisados se configuram num gênero textual, podemos afirmar que o exame dos referidos textos possibilita a observação de indivíduos, grupos, comportamentos, práticas, dentre outros aspectos sociais.

A pesquisa se caracterizou predominantemente pelo tratamento qualitativo dos dados, ainda que, em alguns momentos, utilizamo-nos de procedimentos quantitativos para corroborar o exame dos textos dos discentes. Foi situada no campo investigativo da Linguística Aplicada (LA), a partir de uma abordagem teórico-metodológica transdisciplinar, desdobrando-se no diálogo entre diferentes disciplinas ou campos do conhecimento científico. Essa abordagem foi complementada pelo paradigma da complexidade assumido na construção dos relatórios de estágio como objeto de investigação.

Este artigo está organizado em quatro principais seções, além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*. Em *Relatório de estágio como objeto de pesquisa*, caracterizamos os documentos selecionados como objeto de investigação e descrevemos as estratégias metodológicas assumidas nesta pesquisa. Em *Teoria linguística para microanálise dos dados*, sintetizamos as definições das categorias de análise linguística dos dados a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Em *Análise quantitativa dos dados*, sintetizamos os resultados produzidos com o exame estatístico de algumas escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos alunos-mestre ao produzirem os relatórios de estágio. Esse exame auxilia na compreensão da escrita reflexiva, característica do gênero focalizado. Finalmente, em *Análise qualitativa dos dados*, exemplificamos alguns excertos ilustrativos das categorias analíticas caracterizadoras das representações identificadas dos PEB.

[3] Esta pesquisa foi desenvolvida no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (CNPq/UFT), dentro do projeto "Estudo gramatical-discursivo da escrita reflexiva profissional produzida por professores em formação inicial" (CNPq 446235/2014-8). O artigo sintetiza os resultados da dissertação de mestrado acadêmico da primeira autora deste texto, sob a orientação do segundo autor (FARAH, 2016).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO COMO OBJETO DE PESQUISA

Os relatórios investigados foram disponibilizados no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES), no câmpus universitário de Araguaína. No referido centro de documentação, encontram-se arquivados os relatórios de estágio obrigatório das Licenciaturas em Letras, Matemática, Geografia, Biologia, Química e Física. Foi criado, no segundo semestre de 2009, e tem seu acervo disponibilizado para consulta pela comunidade interessada.

Nesta pesquisa, foram analisados textos escolhidos aleatoriamente a partir das quatro disciplinas de estágio, integrantes da matriz curricular da Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa). Os relatórios foram produzidos por diferentes turmas nos anos letivos de 2004, 2010, 2011, 2012 e 2013. A escolha dos textos de turmas diferentes se justifica pelo fato de nem todas terem os relatórios dos quatro estágios cursados arquivados no CIMES. Quanto ao número de relatórios examinados, apresentamos o Quadro 1:

Quadro 1: Quantificação de relatórios de estágio

Disciplinas de Estágio	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV	Total
Número de relatórios	50	26	28	27	131

Fonte: Farah (2016, p. 30)

O Quadro 1 revela que o número de relatórios diminui conforme o avanço dos estágios obrigatórios da licenciatura. Esse fato pode ser justificado pela desistência do curso por alguns acadêmicos ao avançarem nos períodos letivos em que os estágios obrigatórios são ofertados. As desistências eram motivadas pela não identificação dos alunos-mestre com as práticas do magistério ou, até mesmo, pelo volume de trabalho demandado nesses períodos da dupla licenciatura, considerando que os acadêmicos já trabalhavam em funções diversas fora da universidade, em turnos diferentes da licenciatura cursada.[4]

Frequentemente, o período de estágio obrigatório da licenciatura era marcado por um desafio diferenciado, pois o aluno-mestre precisava utilizar os conhecimentos teóricos na prática profissional na escola de ensino básico, o que, dificilmente, era possibilitado em outros momentos da licenciatura. Cada formador, responsável pelos estágios, assumia estratégias pedagógicas próprias. Precisava acompanhar os alunos-mestre em aulas de regência na escola básica, pois o desempenho do acadêmico na escola fazia parte da avaliação, bem como a escrita dos relatórios entregues ao final das disciplinas.

[4] A maioria dos relatórios investigados foi produzida na vigência do antigo Projeto Político Pedagógico do curso, caracterizado pela obrigatoriedade da dupla licenciatura (Habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa). A partir de 2009, começou a ser implementada para os novos ingressos no curso a obrigatoriedade da habilitação única.

Além de instrumento de avaliação, os relatórios podem ser utilizados para facilitar a articulação entre as demandas teóricas e práticas da licenciatura. São responsáveis pelo acionamento de espécies de *flashes*, uma vez que os alunos-mestre capturam algumas lembranças de experiências vivenciadas nas escolas. Inúmeras coisas acontecem simultaneamente durante as atividades dos estágios obrigatórios em escolas básicas, mas os olhares focalizam algumas cenas, tentam compreender as ações nelas instauradas. A seleção das cenas é determinada por diversos fatores, os quais podem ser apreendidos a partir da leitura dos referidos documentos, justificando, portanto, nossa apreensão dos relatórios como objetos complexos de pesquisa. De acordo com Morin (1990, p. 20), "a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos, inseparavelmente associados [...] é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal" (itálico do original).

O relatório não existe por ele mesmo. Atrela-se a questões internas e externas à própria escrita, como a história de vida dos seus autores. Como outros textos, carrega ideologias e identidades, histórias de vida dos acadêmicos na educação básica e com o formador na universidade. O próprio contexto do estágio supervisionado é complexo, onde o aluno-mestre se depara com uma realidade pouco recordada, haja vista as diferentes trajetórias dos autores como alunos da escola básica. Conforme afirmam Fiad e Silva (2009), ao investigarem relatórios produzidos em diferentes licenciaturas,

> Podemos dizer, de início, que as produções escritas constituem-se como manifestações de diferentes sujeitos que, de alguma forma, estão presentes nesses textos. Podemos já supor que os textos apresentam algo em comum, pois os sujeitos estão escrevendo sobre um mesmo tema, em situações muito semelhantes, para os mesmos interlocutores. Mas também podemos supor que os textos apresentam singularidades, na medida em que os sujeitos podem fazer escolhas, tomar decisões, diferentemente uns dos outros (FIAD; SILVA, 2009, p. 125).

Para a formação dos professores, é de extrema importância a reflexão sobre a própria prática profissional. Por meio da escrita reflexiva profissional, característica dos relatórios de estágio, cria-se uma possibilidade de os alunos-mestre desenvolverem a criticidade. Ao ter de escrever sobre as experiências na escola de educação básica, o aluno-mestre tem a oportunidade de selecionar e refletir sobre as experiências vividas. É neste momento único entre o aluno-mestre e sua escrita que ele pode (re)pensar as mais variadas questões pedagógicas em que se vê inserido. Para Burton (2009), escrever é um processo de extrema relevância para a formação reflexiva do professor. Ainda segundo a autora "Desde que a escrita envolve decisões sobre o que e como escrever, também envolve alguma forma de avaliação e reflexão; escritores, conscientemente ou não, selecionam e analisam o material em algum grau. Assim, a escrita oferece aos professores uma maneira de aprender sobre o que eles fazem" (BURTON, 2009, p. 2; tradução nossa).

Ao longo da formação acadêmica, os alunos-mestre passaram por quatro estágios obrigatórios, consequentemente, produziram quatro relatórios para cada habilitação da licenciatura. Na escrita desses textos, os alunos-mestre tendiam a considerar documentos oficiais, com orientações para o ensino de língua, além de se apropriarem de

literaturas científicas de referência (cf. MELO, 2015). Apresentaram suas concepções de ensino de língua e literatura, transparecendo crenças e ideologias próprias ao terem contato com a vida docente. Ainda de acordo com Burton (2009, p. 1),

> Escrita reflexiva é um recurso versátil. Escrever não só apoia a reflexão e a aprendizagem profissional em muitos ambientes de ensino, mas também pode ser uma atividade prazerosa e sociável. Muitos professores não têm certeza sobre o que eles pensam antes de escrever, mas acham que escrever sobre a sua prática traz novos *insights* e entendimento, um sentimento de realização pessoal e profissional, e uma prontidão para compartilhar ideias com outros (tradução nossa).

Esse tipo de escrita pode contribuir de maneira significativa para o modo como o PEB é visto e representado pelo aluno-mestre. Muitas vezes, o referido profissional aparece nos relatórios de maneira superficial, configurando-se como um ator secundário no cenário focalizado pelo autor. A escrita reflexiva pode contribuir para estreitar a interação entre os atores envolvidos nos estágios obrigatórios, surgindo, a partir dessa reflexão, práticas pedagógicas para o fortalecimento das instituições representadas.

A escrita reflexiva profissional abre caminhos para que possamos discutir a própria postura do aluno-mestre, refletindo, discursiva e linguisticamente, sobre a formação acadêmica e o campo de atuação profissional. Sendo assim, o relatório deve funcionar como instrumento na construção de uma prática de reflexão crítica sobre a ação pedagógica do professor em formação inicial. Conforme Silva (2014, p. 39),

> a escrita reflexiva profissional pode funcionar como uma estratégia didática que fortalece a abordagem prática demandada na licenciatura, a exemplo da autonomia profissional necessária para transitar entre textos de diferentes gêneros, conforme as exigências instauradas no local de trabalho.

Por fim, salientamos que a estrutura dos relatórios é bastante diversificada, o que pode ser explicado, de acordo com Silva (2012, p. 287), pela "falta de consenso entre os profissionais responsáveis por coordenar e ministrar os estágios supervisionados a respeito da operacionalização das orientações oficiais sobre a disciplina". Conforme tematizamos na próxima seção deste artigo, não existe texto desprendido do seu contexto de produção e circulação, assim o exame dos relatórios possibilita a compreensão das práticas de formação inicial do professor.

TEORIA LINGUÍSTICA PARA MICROANÁLISE DOS DADOS

Ao produzir os relatórios de estágio, os alunos-mestre fazem escolhas lexicais e gramaticais, as quais se configuram como pistas linguístico-discursivas para compreensão do contexto de produção e circulação do referido gênero. Quando analisadas, tais escolhas nos ajudam a identificar algumas representações sobre os PEB, os quais, infelizmente, nem sempre são concebidos como leitores dos referidos relatórios de estágio, haja vista a ausência de uma interação mais estreita entre os atores sociais, representantes das instituições de ensino básico e superior, envolvidos na efetivação dos estágios.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) nos permite realizar uma análise linguístico-discursiva do gênero investigado nesta pesquisa. Caracteriza-se como uma abordagem

sociossemiótica, pois, ao disponibilizar categorias de análise linguística para o exame da materialidade textual, a teoria possibilita a compreensão das práticas sociais características de contextos específicos. Dentro da LSF, existe uma tentativa de entender por meio da produção de significados da linguagem como se dão as relações entre os usuários da língua, suas experiências e seus papéis sociais em situações reais de uso da linguagem. Com o auxílio da referida teoria, podemos "começar a analisar e explicar como os significados são feitos nas interações linguísticas diárias" (EGGINS, 2004, p.1).

Utilizando-nos dos termos de Bawarshi e Reiff (2013, p. 47), esclarecemos que funcional "diz respeito ao trabalho que a linguagem realiza dentro de determinados contextos", ao passo que sistêmico "diz respeito à estrutura ou organização da linguagem de modo que ela possa ser usada para fazer determinadas coisas dentro daqueles contextos". Portanto, as categorias gramaticais são escolhidas pelos usuários da língua a partir das opções linguísticas disponibilizadas nos diferentes sistemas da língua. Tais escolhas são motivadas por demandas contextuais e propósitos interativos, manifestando inúmeras funções exercidas pela linguagem.

A LSF é uma teoria social por focalizar a análise textual a partir de contextos de referência. Parte da situação de uso da linguagem dentro da sociedade. O termo social está incluso na teoria pelo fato das relações se darem através da linguagem, dos processos e contextos sociais, para estabelecer um sistema de valores e ideologias de uma cultura (cf. HALLIDAY; HASAN, 1989)

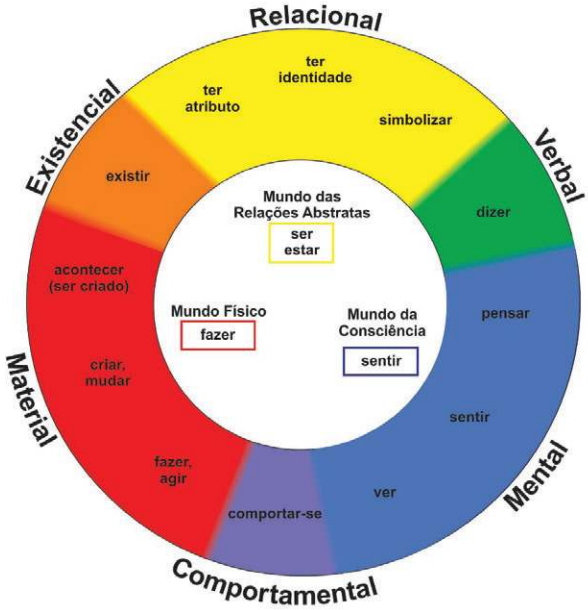
Como usuários da língua, fazemos escolhas léxico-gramaticais específicas para a elaboração textual a partir de configurações contextuais. As estruturas gramaticais desempenham funções de linguagem dentro de um texto, operando no nível da oração. Essas últimas são denominadas de metafunções: *ideacional*; *interpessoal*; e *textual* (cf. EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014). As três metafunções da linguagem se realizam articuladamente nas orações gramaticais, significando, respectivamente: *representação*; *troca*; e *mensagem*. As metafunções são realizadas gramaticalmente e estruturam-se textualmente em razão dos significados contextualizados.

A metafunção ideacional é responsável pela significação da representação das coisas no mundo a partir de escolhas linguísticas realizadas pelos usuários (EGGINS, 2004). Está ligada ao Sistema de TRANSITIVIDADE. A partir dos processos, dos participantes e das circunstâncias, traz um significado experiencial, ou seja, significa as experiências e vivências de mundo do indivíduo, tendo uma função representacional, além de uma função lógica, que, segundo Gouveia (2009, p. 16), "corresponde à organização lógica dos conteúdos, ao modo como estruturamos a nossa experiência do mundo", e está ligado ao complexo oracional.

Na metafunção ideacional, existem os *processos* (representações linguísticas de ações), os quais se dividem em seis tipos com características próprias, além dos *participantes* e das *circunstâncias*. Sobre os processos, Furtado da Cunha e Souza (2011, p. 68) afirma serem "elementos responsáveis por codificar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir ideias e sentimentos, construir o dizer e o existir; realizam-se através de sintagmas verbais".

Na Figura 1, apresentamos os seis tipos de processos, que possuem participantes específicos e apresentam diferentes funções: *Relacional*; *Verbal*; *Mental*; *Comportamental*; *Material*; e *Existencial*.

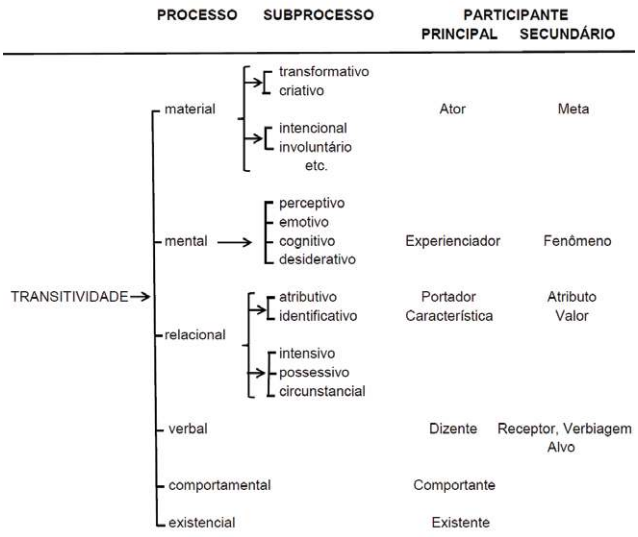
Figura 1: Tipos de processo



Fonte: MENDES (2014, p. 4)

Conforme representado, na Figura 2, para cada tipo de processo, temos um participante específico dentro da oração. No Esquema 1, apresentamos os tipos de *processo* e *subprocesso* e seus respectivos *participantes principal* (com função de sujeito) e *secundário* (com função de complemento do verbo).

Esquema 1: Sistema de escolha de transitividade



Fonte: Silva (2014, p. 81)

No sistema de TRANSITIVIDADE, há três tipos de processos principais (Materiais; Mentais; e Relacionais) e três secundários (Comportamentais; Verbais; e Existenciais). Para cada tipo de processo, existe um participante e, em cada oração, existem um tipo

ou mais de participante, formando os chamados grupos nominais. Já as *circunstancias* "são realizadas através de grupos adverbiais e frases preposicionais" (EGGINS, 2004, p. 222), trazem informações extras aos processos dentro das orações.

Como a LSF trabalha com a noção de contexto que, consequentemente, envolve escolhas léxico-gramaticais, é o Sistema de TRANSITIVIDADE que cria significados sobre as representações do mundo real e imaginário. Sendo assim, acreditamos que a metafunção ideacional, com seu significado experiencial, auxilia-nos a identificar, linguisticamente e discursivamente as representações dos PEB dentro dos relatórios de estágio supervisionado, além de podermos observar, a partir das escolhas dos processos, se o aluno-mestre desenvolve uma escrita reflexiva.

ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Apresentamos uma análise quantitativa do número total de processos identificados nos dados focalizados. Inspiramo-nos no trabalho de SILVA (2014), que também faz uma análise quantitativa dos processos em relatórios de estágio supervisionado, só que a partir da comparação entre dois diferentes gêneros (nota de campo e relatório de estágio). O enfoque investigativo do autor envolvia o trabalho de retextualização.

Em nossa pesquisa, a análise quantitativa foi realizada com um único gênero, a partir do qual se moldam os textos selecionados nas quatro disciplinas focalizadas de estágio. Tal procedimento foi realizado com propósito de produzir um mapeamento geral das representações do PEB, além de tentar identificar como se deram tais representações à medida que os alunos-mestre avançaram ao longo das disciplinas de estágio supervisionado. Buscamos os processos ligados ao PEB como sujeito da oração gramatical e também as ocorrências de retomadas por pronomes (ele/ela) também em posição de sujeito.

Para efetuarmos a identificação e a quantificação dos processos, utilizamos a ferramenta digital *Concord*, disponibilizada no *WordSmith Tools* (SCOTT, 2009). O programa colabora para a análise de dados em grande quantidade. Com a ferramenta *Concord*, foi possível inserir todo nosso *corpus* de uma só vez e criar uma lista com todos os excertos em que apareceu o PEB como sujeito da oração e os pronomes que fizessem referência a ele. Dessa maneira, facilitou a identificação e quantificação dos processos ligados ao PEB.

Na Tabela 1 e no Gráfico 1, são apresentados os quantitativos dos processos ligados ao PEB como participante sujeito no sistema de TRANSITIVIDADE. Consideramos os relatórios produzidos em cada disciplina de estágio supervisionado.

Tabela 1: Quantificação dos tipos de processo

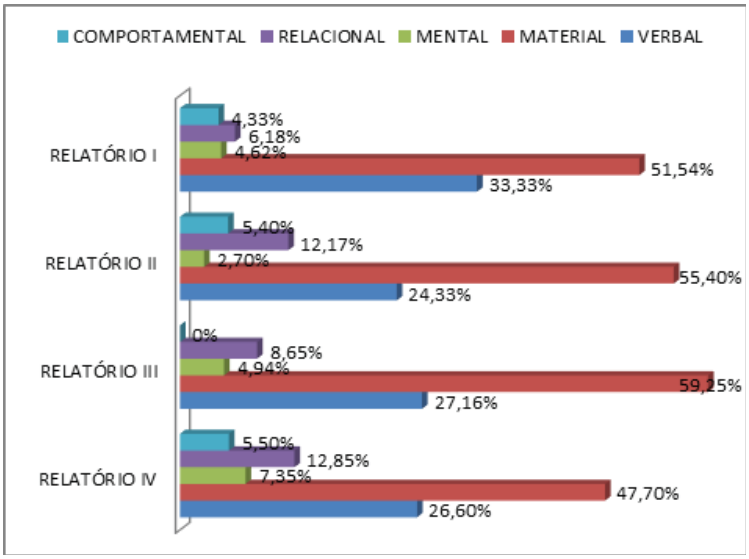
PROCESSO	Verbal		Material		Mental		Relacional		Comportamental		Total	
RELATÓRIO	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I	108	33.33	167	51.54	15	4.62	20	6.18	14	4.33	324	55.10
II	18	24.33	41	55.40	2	2.70	9	12.17	4	5.40	74	12.58
III	22	27.16	48	59.25	4	4.94	7	8.65	0	0	81	13.77
IV	29	26.60	52	47.70	8	7.35	14	12.85	6	5.50	109	18.55
TOTAL	177	30.10	308	52.38	29	4.93	50	8.50	24	4.09	588	100

Fonte: Farah (2016, p. 76)

Conforme a Tabela 1, nos textos do Estágio I, há um número superior de processos ligados ao PEB (324 processos) em comparação aos outros relatórios: Estágio II (74); Estágio III (81); e Estágio IV (109). Algo que também nos chamou a atenção foi que, nos textos dos Estágios II e III, encontramos menos processos em comparação ao último relatório. Em todos os relatórios, o número de ocorrência de processos Materiais e Verbais é superior ao dos processos Mentais, Relacionais e Comportamentais.

Esses resultados se justificam pelos objetivos diferenciados das disciplinas de estágio supervisionado. No Estágio I, o aluno-mestre vai à escola apenas para observar especialmente o trabalho desenvolvido pelo PEB, enquanto que, nas demais disciplinas, os alunos-mestre iniciam a própria prática de regência de aulas e observam poucas aulas do PEB, portanto, a escrita reflexiva possibilita que ele se volte para a própria ação profissional. Sendo assim, no relatório de Estágio I, o aluno-mestre acaba discorrendo mais especificamente sobre o PEB, colaborador do estágio supervisionado, resultando, consequentemente, em mais processos atrelados ao professor enquanto participante, ocupando a posição sintática de sujeito da oração gramatical.

Gráfico 1: Relatórios por disciplina e tipos de processo



Fonte: Farah (2016, p. 77)

A maior ocorrência dos processos Materiais e Verbais nos revela que os professores da educação básica são representados como atores sociais que estão sempre fazendo algo ou falando, o que é bem característico da profissão. A maneira do aluno-mestre representar o PEB ocorre a partir de um olhar externo e superficial. O aluno-mestre precisa ser preparado para se utilizar de um olhar mais sensível e investigativo, capaz de compreender o que leva o PEB a realizar determinadas práticas pedagógicas.

A reduzida ocorrência de processos Mentais na escrita dos documentos investigados indica falta de reflexão sobre o PEB por parte do aluno-mestre, focalizando as experiências percebidas explicitamente. Quanto ao baixo índice do processo Relacional, certamente, justifica-se pelo fato do aluno-mestre tentar não se comprometer fazendo julgamentos diretos sobre o professor colaborador, já que esse processo caracteriza e identifica os participantes envolvidos. No trabalho de Silva (2014), também encontramos esse resultado em relação ao processo Relacional ser menos frequente na escrita do relatório de estágio e nas notas de campo, gêneros acadêmicos analisados pelo autor.

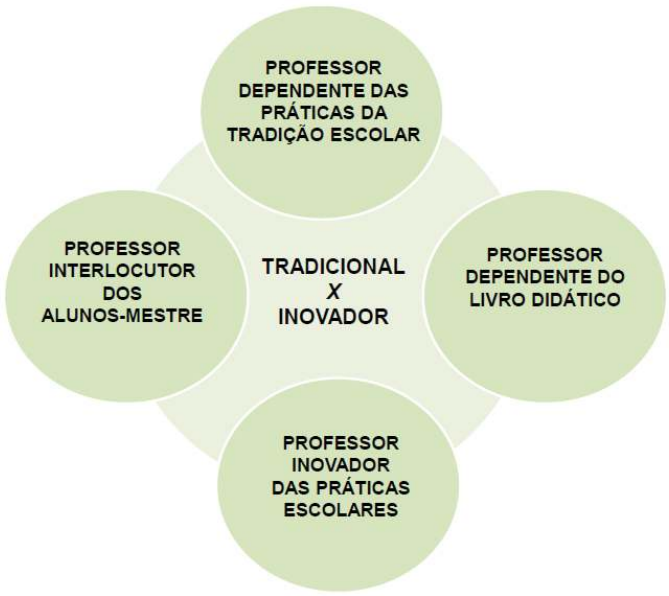
Comparando os quatro estágios, com base nos nossos dados, podemos afirmar que há um aumento da representação do PEB conforme os alunos-mestre avançam ao longo das disciplinas de estágio supervisionado obrigatório. Afirmamos isso pelo fato de as ocorrências de processos ligados ao professor colaborador em posição de participante sujeito aumentarem gradativamente: 74 nos relatórios do Estágio II; 81 nos relatórios do Estágio III; e 109 nos relatórios do Estágio IV. Desconsideramos aqui os relatórios do Estágio I pelo fato dos textos da disciplina terem mais processos atrelados aos PEB que os outros relatórios, o que é justificado pelo fato do primeiro estágio se restringir à observação de aulas pelos alunos-mestre.

Em síntese, ao compararmos os relatórios dos estágios de regência de aulas, observamos, claramente, que as representações sobre o PEB aumentam até o fim do estágio. Apesar de isso não indicar uma reflexão crítica por parte do aluno-mestre, entendemos como algo positivo, pois é importante que o estagiário enxergue o professor colaborador de alguma maneira e apresente isso na escrita do relatório, o que pode significar maior aproximação entre as instituições de ensino.

ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

Nos relatórios investigados, o núcleo das representações sobre os PEB corresponde à antinomia tradicional *versus* inovador, propagada nos discursos produzidos pelos alunos-mestre. Como elementos periféricos, ligados ao núcleo citado, identificamos algumas representações que, nesta pesquisa, foram concebidas como categorias analíticas dos dados: *professor dependente das práticas da tradição escolar*; *professor dependente do livro didático*; *professor inovador das práticas escolares*; *professor interlocutor dos alunos-mestre*. A Figura 2 é uma tentativa de síntese das categorias utilizada no exame dos dados, as quais não são excludentes, mas podem aparecer simultaneamente nos relatórios.

Figura 2: Representações do professor da escola básica



Fonte: elaboração dos autores.

Os componentes oracionais das análises estão identificados da seguinte forma: os Processos estão em negrito (quando se referirem ao PEB como sujeito gramatical) ou em itálico (quando se referirem ao aluno-mestre como sujeito gramatical); as Circunstâncias estão em sublinhado negrito (ao se referirem ao PEB); e o Tema está em sublinhado simples. Os excertos analisados foram reproduzidos sem alterações linguísticas e são representativos dos tipos de representações identificadas. Nos exemplos, são informados: o estágio supervisionado a qual o relatório pertence; o ano de produção textual; e a seção de onde se origina o excerto.

O Exemplo 1 ilustra a representação do PEB como um profissional mais resistente às inovações nas aulas de Língua Portuguesa, o qual não se utiliza de metodologias adequadas nas aulas observadas pelos alunos-mestre.

EXEMPLO 1
Nas aulas observadas *constatei* que a ***professora*** não **utiliza** novas tecnologias, **mantendo-se** em um modelo tradicional, no qual a exposição do conteúdo é feita somente de forma oral e escrita. E esta forma conservadora de conduzir as aulas não propicia a curiosidade dos alunos sobre os conteúdos estudados e consequentemente afeta o processo de ensino-aprendizado (Estágio I, 2010, desenvolvimento).

No início do Exemplo 1, há indícios de reflexão crítica na escrita do relatório de estágio a partir da escolha do Processo Mental de Percepção (*constatei),* onde o próprio aluno-mestre é o Experienciador. A professora colaboradora é o ator do Processo Material (*utiliza),* acompanhado do advérbio de negação (*não*) e tem como Meta *novas tecnologias.* Em seguida, com o uso do Processo Relacional *(mantendo-se)* e da Circunstância *em um modelo tradicional*, o aluno-mestre utiliza a antinomia tradicional *versus* inovador para fazer a representação da PEB. A professora da educação

básica aparece como participante responsável pelo procedimento pedagógico relatado. Este procedimento é descrito negativamente pelo aluno-mestre quando destaca o método utilizado pela PEB a partir da forma verbal (é feita), responsável pelo Processo Material. O núcleo está no verbo *fazer*. O *somente* funciona como uma modalização restritiva, ele caracteriza a maneira como os conteúdos são expostos (forma oral e escrita). Ou seja, o aluno-mestre endossa o que foi dito anteriormente sobre nenhuma ocorrência de práticas pedagógicas envolvidas com tecnologias.

Em seguida, o aluno-mestre utiliza a informação de um Rema para produzir o Tema da oração seguinte (*E esta forma conservadora*), dando coesão ao seu texto com o intuito de dar continuidade em seu argumento de que a professora não está aberta às novas possibilidades dentro da sala de aula. Manter-se conservadora traz consequências no ensino-aprendizado pelo fato de não despertar a curiosidade ou apreender a atenção dos alunos. Mas resta-nos uma pergunta de difícil resposta ignorada no relatório: por que alguns professores assumem metodologias pedagógicas criticadas? A resposta para o referido questionamento demanda uma nova pesquisa.

Conforme ilustrado no Exemplo 2, aos olhos dos alunos-mestre, o PEB continua sendo representado como um profissional adepto de estratégias pedagógicas tradicionais. Para o aluno-mestre, o livro didático é um recurso facilitador das práticas pedagógicas, mas não garante o desenvolvimento significativo das competências dos aprendizes e, por isso, não pode ser tido como o único instrumento pedagógico de mediação em sala de aula.

EXEMPLO 2
Embora se **mostrasse** envolvida pela profissão e pelo prazer de ensinar, muitas vezes o **tradicionalismo/uso do livro** era motivo para que os alunos não sentissem um maior interesse pelas aulas, pois a monotonia acaba gerando um comportamento meio incoerente por parte dos alunos, como por exemplo, conversas paralelas (Estágio III, 2013, desenvolvimento).

No Exemplo 2, o conectivo contrajuntivo *Embora* funciona como Tema Textual da oração e marca uma contrajunção argumentativa. O autor do relatório apresenta o Processo Relacional (*mostrasse*) que tem como Portador a professora da educação básica, apresentando como atributo a forma nominal *envolvida*, ligada às Circunstancias *pela profissão* e *pelo prazer de ensinar*. O entusiasmo da professora foi caracterizado como insuficiente para garantir um bom desempenho da profissional em sala de aula. E, para isso, mais uma vez, o aluno-mestre associa o método do PEB à antinomia tradicional *versus* inovador. Em síntese, justifica a opinião pelo fato da professora colaboradora fazer uso do livro didático e afirma que a desmotivação dos alunos seria consequência dessa prática.

Diferentemente dos excertos ilustrados previamente, no Exemplo 3, o aluno-mestre representa positivamente o PEB, ao relatar a metodologia utilizada para o ensino de leitura e escrita dentro da escola. O trabalho com práticas de leitura e escrita também se configura como um desafio para a academia.

EXEMPLO 3

Observamos que a prática docente da professora contrasta em alguns aspectos com o que costumamos discutir na academia, principalmente no ensino de gramática, porém ficou claro para nós que, apesar ***dela fazer*** uma divisão no estudo da língua (gramática x leitura e produção escrita), essa **conseguiu**, através do incentivo à leitura e da escrita de textos, **fazer** com que seus alunos tenham um ótimo nível de letramento (Estágio II, 2010, Conclusão).

No Exemplo 3, o aluno-mestre utiliza o Processo Mental (*observamos*), trazendo uma marca reflexiva explícita, que tem o aluno-mestre como Experienciador, um participante consciente. O aluno-mestre faz uma representação da PEB que constitui um sintagma preposicionado que particulariza o núcleo do sintagma nominal (*prática docente*) a fim de fazer uma comparação entre sua prática pedagógica e discussões teóricas dentro da universidade. Com os usos dos processos materiais *fazer* e *conseguiu*, o PEB exerce a função de Ator responsável pelo processo. Aparentemente, a representação da PEB não parece ser positiva, principalmente em relação ao ensino de gramática, mas podemos observar pelo uso dos conectivos contrajuntivos (*porém*; *apesar*) que o aluno-mestre encerra fazendo o contrário do esperado. A representação passa a ser positiva, elogiando a PEB pelo incentivo às práticas de leitura e produção escrita. O que parece fazer falta é a descrição desse método, que segundo os alunos-mestre, fez com que os alunos atingissem um ótimo nível de letramento. Resta ainda ao leitor do relatório a curiosidade no tocante ao nível referido, não explicado pelo autor.

Ao compararmos os relatórios dos quatro estágios obrigatórios da licenciatura focalizada, as representações dos PEB sofrem algumas mudanças ao longo das disciplinas. No Estágio I, caracterizado pela etapa exclusiva de observação de aulas, predominam representações negativas acerca do PEB. Após esta constatação, dois relatórios nos chamaram a atenção justamente por contrariarem as representações negativas. O Exemplo 4 ilustra um desses relatórios mencionados.

EXEMPLO 4

Existem momentos em nossas vidas em que é preciso ceder para poder adquirir mais conhecimento, no caso do estágio conversar com a professora foi simplesmente inacreditável uma vez que o nosso pensamento era de que não havia interesse por parte da professora em ministrar as suas aulas. No momento em que questionamos a professora sobre seu método de aula, ***ela*** foi gentil e sincera ao nos **explicar** que: *"Dentro de uma sala do ensino público, o professor tem acesso a diferentes situações que exigem uma adaptação profunda e reflexiva por parte do profissional. Ser professor, nada mais é do que adaptar-se a realidades diferentes, adequar-se a problemas exteriores e além disso, conseguir dar a sua aula e cumprir com seu conteúdo."* (Estágio I, 2010, Introdução).

No Exemplo 4, os alunos-mestre iniciam seu relatório com o Processo Existencial (*existem*) e o Existente (*momentos em nossa vida*). Com os usos do Processo Relacional (é), da Forma Nominal (*preciso*) e do Núcleo da Forma Verbal (*ceder*), é exposta a

informação de que alguma mudança ocorreu nas representações dos alunos-mestre durante o estágio supervisionado. Em seguida, aparece o Processo Verbal de atividade de fala (*conversar*) com seu interlocutor (*a professora*) e o Processo Verbal (*explicar*) que tem a professora como dizente. Tal diálogo é caracterizado a partir do uso do Processo Relacional (*foi)* com seu atributo (*inacreditável*). Os alunos-mestre descrevem tal experiência como proveitosa. Afirmaram representar a professora colaboradora de uma maneira negativa e, após o diálogo, puderam refletir melhor e perceberam que estavam fazendo julgamentos precipitados sobre a profissional.

Certamente, nas situações que deram origem às representações negativas do PEB, identificadas nesta pesquisa, faltou um maior diálogo entre os atores sociais representantes das instituições de ensino envolvidas, assim como também mostrou a pesquisa desenvolvida por Silva, Silva e Borba (2016), ao investigarem complexos oracionais nos relatórios das Licenciaturas em Letras (Habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e em Matemática. O diálogo pode minimizar as tensões ou possíveis conflitos instaurados entre a escola e a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou que, na licenciatura focalizada, a escrita do relatório de estágio continua refém da burocracia acadêmica. Frequentemente, as referências feitas ao PEB são superficiais ou simplificadoras, sem uma reflexão crítica que proporcione a compreensão das práticas pedagógicas observadas no contexto escolar. Nas categorias analíticas, caracterizadas pela crítica às metodologias assumidas e aos usos do livro didático, observamos discursos vagos construídos pelos alunos-mestre. Culpam o professor sem complexificar o olhar sobre o desafiador contexto da escola básica. O relatório torna-se uma ferramenta para julgar o professor e não para desencadear o aprofundamento das reflexões sobre o trabalho docente.

A intervenção do professor orientador da disciplina de estágio pode trazer benefícios, especialmente quando a prática de reescrita textual é utilizada, proporcionando o desenvolvimento de uma formação inicial mais sustentável do professor, conforme também revelaram outras pesquisas desenvolvidas na LA (MELO, 2015; MENDES; 2014; SILVA; SANTOS; FARAH, 2016; SILVA; SILVA; BORBA, 2016).

A partir das categorias analíticas de representações positivas do PEB, encontramos um fato bastante relevante. Há momentos em que os alunos-mestre relatam terem dialogado com o professor da educação básica e, depois disso, terem compreendido suas práticas, seus métodos. Antes do diálogo, considerando apenas as aulas observadas, os professores foram desaprovados. Em outras palavras, após um contato mais estreito com o PEB, os alunos-mestre refletem mais criticamente, complexificam a situação vivenciada. Não enxergam mais apenas uma parte do observado, vão além, passam a enxergar a situação por diferentes perspectivas.

As representações negativas do PEB denunciam que há uma desarmonia entre os atores sociais envolvidos no estágio obrigatório e, consequentemente, entre as instituições educacionais envolvidas. Os alunos-mestre precisam ter consciência de que o PEB é um ator social que pode colaborar para a formação inicial do professor nas licenciaturas. A disciplina de estágio supervisionado só terá seus objetivos atingidos,

resultando numa sólida formação inicial de professores, quando universidade e escola se virem como parceiras, compartilhando interesses comuns e complementáveis.

Finalmente, entre outros fatos, os resultados da pesquisa, sintetizada neste artigo, endossam que a escrita reflexiva do relatório pode levar o aluno-mestre a ensinar e aprender com motivação e, sobretudo, com compromisso. Os futuros professores devem encontrar sentido nas práticas profissionais apropriadas. Para tanto, o formador precisa subsidiar usos mais sustentáveis dos relatórios nas licenciaturas, potencializando a reflexão pela escrita.

REFERÊNCIAS

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

BURTON, J. Reflective Writing – Getting to the Heart of Teaching and Learning. In: ___. **et al.** (Ed.). **Reflective Writing**: a Way to Lifelong Teacher Learning. Berkeley: TESL-EJ, 2009. pp. 1-11.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2nd. Ed. London: Continuum, 2004.

FARAH, B. de F. **Representações dos professores da escola básica em relatórios de estágio supervisionado das licenciaturas**: escrita reflexiva e realizações léxico-gramaticais. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum**: Language and Culture. Maringá: UEM, v. 31, n. 2, pp. 123-131, 2009.

FURTADO DA CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: Uma introdução à linguística sistémico-funcional. **Revista Matraga**, 2009. v.16, n. 24, pp. 13-49.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

____.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. An Introduction to Functional Grammar. Hodder Education, 2004.

____.; ____. Halliday's Introduction to Functional Grammar. 4th. Ed. London: Routledge, 2014.

MELO, L. C. **Formas Linguísticas de Inscrição do Outro e do Eu-Mesmo na Escrita Reflexiva Acadêmico-Profissional de Relatórios de Estágio de Professores de Língua**. 2015. 167f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

MENDES, A. S. **Reescrita de relatório de estágio supervisionado como prática sustentável na formação inicial do professor**. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SCOTT, M. **Word Smith Tools**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

SILVA, W. R. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (DELTA). São Paulo: PUCSP, v. 28, n. 2, pp. 281-305, 2012.

____. Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2014.

____.; SANTOS, J. S.; FARAH, B. de F. Sustentabilidade e letramento professor em formação inicial: demandas para atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa. In: GONÇALVES, Adair V.; BUIN, Edilaine; CONCEIÇÃO, Rute I. S. (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade**: escrita, leitura e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 85-109.

____.; SILVA, K. L. S.; BORBA, L. de C. Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, v. 16, n.2, pp. 277-308, 2016.

PARTE III

ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO DE ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

ESCRITA COLABORATIVA DE FLASH FICTION E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO L2: O DESENVOLVIMENTO DA ACURÁCIA GRAMATICAL E DENSIDADE LEXICAL

COLLABORATIVE WRITING OF FLASH FICTION AND ENGLISH LEARNING AS L2: THE DEVELOPMENT OF GRAMMATICAL ACCURACY AND LEXICAL DENSITY

Diêgo Cesar Leandro[1]
Janaina Weissheimer[2]

RESUMO: Escrever textos em uma *segunda língua* (L2) requer mais esforço cognitivo do que escrever em língua materna e, sendo a produção de linguagem benéfica ao desenvolvimento do aprendiz, faz-se necessário criar estratégias pedagógicas focadas na habilidade de escrita (*writing*). Este artigo vem reportar um estudo cujo objetivo foi investigar o impacto da escrita colaborativa sobre o desenvolvimento da *acurácia gramatical* e sobre a *densidade lexical* nos textos produzidos por aprendizes de inglês como L2. Os participantes produziram, colaborativamente em pequenos grupos, três peças de *flash fiction*, uma modalidade de narrativa curta, em 100 palavras. A produção escrita foi realizada fora de sala de aula, *online* por meio da ferramenta *GoogleDocs*, por um período de 11 semanas. Terminado o processo de escrita colaborativa, os participantes responderam a um questionário *online* acerca do processo de escrita colaborativa e sobre o gênero *flash fiction*. Os resultados quantitativos apontam para um redirecionamento de foco, do produto para o processo de composição dos textos, e para a produção de textos com mais substituições lexicais. Os resultados qualitativos revelam que os participantes identificaram tanto vantagens quanto desvantagens do processo de escrita colaborativa e da produção de *flash fiction*.

Palavras–Chave: escrita colaborativa; *flash fiction*; aprendizagem; inglês como L2.

ABSTRACT: Writing texts in a *second language* (L2) requires more cognitive effort than writing in the mother tongue and, as language production is beneficial to learner development, it is necessary to think up pedagogical strategies focused on

1 Mestre em Estudos da Linguagem (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: leandrodiegocesar@gmail.com

2 Doutora em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UFRN). Colaboradora no Instituto do Cérebro da UFRN. E-mail: janaina.weissheimer@gmail.com

writing skills. This article reports a study which aimed to investigate the impact of collaborative writing on the development of *grammatical accuracy* and *lexical density* in texts produced by learners of English as L2. The participants produced collaboratively in small groups three pieces of flash fiction, a short narrative in a hundred words. The written production took place online through GoogleDocs, during eleven weeks. Once the collaborative writing process was finished, participants answered an online questionnaire on the collaborative writing process and the flash fiction genre. The quantitative results indicate a focus redirection from the product to the process of composition, and also indicate the production of texts with more lexical substitutions. The qualitative results show that participants identified both advantages and disadvantages when it comes to the collaborative writing process and flash fiction production.

Keywords: collaborative writing; flash fiction; learning; English as L2.

INTRODUÇÃO

Aprender uma segunda língua (L2) é uma atividade de extrema complexidade, pois envolve uma série de fatores (cognitivos, linguísticos, psicológicos, contextuais etc.) que na maioria dos casos não podem ser controlados. Para ser considerado, de fato, proficiente, o aprendiz deve desenvolver e se aperfeiçoar nas chamadas quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Levemos em consideração apenas a última habilidade listada. Se escrever em língua materna (L1) já é um processo laborioso, tendo o autor que tomar medidas quanto à forma e ao conteúdo, escrever em uma L2 requer ainda mais esforço cognitivo por parte do aprendiz (BERGSLEITHNER, 2010; LEKI, 1992).

Na linha do tempo do ensino-aprendizagem de L2, a habilidade de escrita (*writing*) não tem recebido a devida atenção até recentemente. Claro que a metodologia comunicativa também engloba as habilidades de produção, porém podemos dizer que a prioridade sempre foi a comunicação oral. E mesmo que haja entusiasmo quanto ao papel da escrita no contexto de aprendizagem de língua, esta habilidade continua um tanto quanto renegada no currículo de língua estrangeira – e até mesmo no de língua materna (OXFORD, 2009).

Idealmente, o aprendiz de uma L2 deveria dominar as quatro habilidades, de modo a se inserir em mais contextos de uso da língua-alvo; daí a importância de mais prática de escrita em L2. A concessão e popularização de bolsas por meio de programas que possibilitam a continuação dos estudos de graduação e pós-graduação em países que utilizam a língua inglesa tem contribuído para despertar o interesse dos aprendizes em desenvolver a sua habilidade de escrever em L2. Faz-se necessário, então, desenvolver estratégias pedagógicas que auxiliem os indivíduos na tarefa de compor textos em uma L2.

Entendendo o desenvolvimento da habilidade de escrita como parte fundamental do processo de aprendizagem de L2, conduzimos um estudo com o objetivo de analisar o potencial da escrita colaborativa na aprendizagem de inglês. Escolhemos a modalidade de narrativa curta denominada *flash fiction* (GURLEY, 2000; THOMAS, *online*) como gênero a ser produzido pelos participantes, oriundos de uma universidade federal situada no nordeste brasileiro. Em pequenos grupos, seguindo um modelo de aprendizagem

híbrida (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016), os participantes produziram três narrativas no estilo *flash fiction* (FF) ao longo de 11 semanas de intervenção pedagógica.

Quantitativamente, as narrativas foram analisadas quanto à *acurácia gramatical*, operacionalizada como o número de erros gramaticais a cada 100 palavras (SOUSA, 2014) e quanto à *densidade lexical*, operacionalizada como a relação entre o número de palavras produzidas com propriedades lexicais e o número de palavras produzidas com propriedades gramaticais (WEISSHEIMER, 2007; MEHNERT, 1998). Qualitativamente, analisamos as respostas dos participantes às perguntas de um questionário *online* com itens abertos, aplicado ao final do processo de escrita colaborativa. Neste momento da pesquisa, os participantes tiveram a oportunidade de manifestar as suas impressões acerca do gênero que produziram e acerca do processo de escrita colaborativa pelo qual passaram.

Os resultados quantitativos apontam para o desenvolvimento da densidade lexical e aquisição de vocabulário, enquanto a análise das falas dos participantes revela abertura à produção de gêneros não acadêmicos na universidade, com vistas ao estímulo à criatividade, bem como revela quais seriam, de acordo com os participantes, as vantagens e desvantagens da modalidade de escrita colaborativa e do gênero FF. Os resultados apontam, ainda, que a coautoria pode ter impactado positivamente o repertório lexical dos aprendizes.

Neste trabalho, versamos primeiramente sobre a aprendizagem de escrita em L2, a modalidade de escrita colaborativa e o gênero FF. Em seguida, contextualizamos a pesquisa, detalhando o *design* metodológico que adotamos. Por fim, reportamos e discutimos os resultados e implicações pedagógicas do estudo, fazendo algumas considerações finais.

A RELAÇÃO ENTRE PRODUTO E PROCESSO NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM INGLÊS COMO L2

Uma série de publicações (BERGSLEITHENER, 2010; WEISSHEIMER; SOARES, 2014; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2009, para citar alguns) ressaltam a complexidade e o esforço cognitivo empregado pelo indivíduo engajado em processos de escrita em L2 – em comparação com o esforço cognitivo quando escrevemos em L1, o que já exige bastante.

Dentro da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de língua é notório que a habilidade de *speaking*, i.e., a habilidade de se comunicar oralmente, sempre foi enfatizada. Quando se trata de escrever em L2, os materiais didáticos básicos não possibilitam um trabalho prolongado e reflexivo acerca do processo de composição. Em geral, os livros comumente utilizados em centros de idiomas demandam do aprendiz a repetição de modelos com o intuito de fixar formas específicas, tempos verbais, listas de vocabulário etc.

Nunan (1999) explica a diferença entre duas abordagens no ensino de escrita em L2. A primeira abordagem segue uma orientação para o *produto* final, ou seja, para o texto finalizado, pronto. Nesta abordagem, espera-se que o aprendiz internalize formas verbais, tempos, vocabulário específico etc. ao reproduzir modelos previamente estabelecidos, entregando textos em conformidade com a norma culta e livres de erros.

Em contrapartida, em uma abordagem orientada para o *processo* seria dado ao aprendiz mais tempo para compor os seus textos e para, de fato, criar. Por meio de sucessivos encontros com o texto, o aprendiz estaria imerso em um processo de reflexão e refinamento de sua produção textual escrita (NUNAN, 1999). Enfatiza-se que central a esta abordagem é o processo de constante revisão e reconstrução do texto, com o auxílio do professor e dos colegas, em um trabalho colaborativo (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013).

Aqui é preciso esclarecer que não estamos questionando a necessidade de se trabalhar a escrita de cunho mais formal, com observância dos preceitos da norma culta da língua e foco em um produto final satisfatório. Estamos advogando que talvez seja igualmente necessário dar mais espaço para um tipo de escrita menos presa a aspectos formais, mais criativa e reflexiva, com orientação para o processo. Neste sentido, Raimes (1993) pondera que seja interessante trabalhar com ambos os direcionamentos, para que desta forma o aprendiz seja capaz de produzir um texto padrão aceitável, para quando for cobrado academicamente e profissionalmente; e para que possa crescer como usuário da L2 e como escritor, cidadão e indivíduo.

Leandro, Weissheimer e Cooper (2013) discorrem acerca das tarefas de escrita conduzidas em sala de aula, seja de L1 ou de L2. Afirmam os autores que, em geral, as tarefas são conduzidas com um claro direcionamento para o produto final, sem que o aprendiz-escritor tenha a chance de ele mesmo analisar o seu *output* a fim de encontrar, analisar e trabalhar nas suas limitações e nos seus pontos fortes. A tarefa se encerra com a marcação, pelo professor, das inadequações do texto, sem o esforço cognitivo do próprio aprendiz e sem um trabalho posterior de reescrita (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013).

Pode ser benéfico ao desenvolvimento do aprendiz o estímulo à produção de linguagem autêntica também na escrita, valendo-se de gêneros que estimulem a criatividade e que deem espaço para que o aprendiz se sinta livre para correr riscos com a língua-alvo e desenvolver a sua interlíngua. Isto posto, na próxima seção apresentamos a forma narrativa curta *flash fiction* como uma alternativa às propostas de escrita na sala de aula de L2.

DESAFIO EM 100 PALAVRAS: AS NARRATIVAS FLASH FICTION E O PROCESSO DE ESCRITA COLABORATIVA EM L2

O gênero FF surgiu na internet e representa bem a dinamicidade da cultura *online*, da geração de aprendizes para quem ministramos aulas e da vida na segunda década do século XXI. Estes microcontos geralmente pendem para o terror e para o cômico e geralmente apresentam uma reviravolta.

De acordo com Gurley (2000), embora o *flash fiction* seja por definição extremante curto, não se trata de um gênero de narrativa fragmentada, sendo o desafio do gênero escrever uma narrativa completa em que cada palavra é essencial. A ideia é que o conteúdo seja restrito a "um momento de iluminação, uma explosão, uma epifania, um flash", mas que possua os estágios obrigatórios de uma narrativa (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013, p. 9).

No caso da pesquisa aqui reportada, os participantes produziram colaborativamente, em grupos de até quatro coautores, três narrativas FF em exatamente 100 palavras,

ao longo de 11 semanas. As peças deveriam conter os elementos propostos por Thomas (*online*) e, sendo assim, deveriam: 1) partir de uma ideia simples; 2) dispensar a introdução; 3) iniciar no meio da ação; 4) focar em uma imagem forte; 5) manter o leitor especulando sobre os rumos da narrativa; 6) fazer uso de referências alusivas; e 7) ter uma reviravolta. Eis um exemplo de FF:

> The first wave of nanobytes rearranged McElroy's metabolism. He could live on cheeseburgers and never need a by-pass. No more love handles. Then they revived the hair follicles on his head, while killing those on his back and shoulder. No more bald spot, no more body hair. Lastly, they gave him the body of an Atlas and the face of Hollywood's latest hunk. Six months later, McElroy put a gun to his perfect temple and blow his brains out over the back of the sofa. His suicide note said, simply, "You couldn't fix the broken parts". (***Nano-Hunk***, G. W. Thomas)[3]

Escolhemos esta modalidade de narrativa por seu caráter lúdico e também por sua brevidade. O limite de 100 palavras foi proposital, para que assim os aprendizes coautores fossem levados a refletir e discutir os rumos das narrativas, a mensagem, o léxico etc., fazendo mais edições para se adequar ao gênero.

Como forma de evitar o bloqueio criativo e facilitar o desenvolvimento das narrativas, duas das três peças de FF tiveram um *prompt*, ou seja, uma frase previamente escolhida que deveria ser inserida na narrativa. O segundo *prompt* foi escolhido pelos coautores, dentre uma lista de possibilidades trazidas pelo professor.

A tarefa de escrita colaborativa foi realizada segundo um modelo de aprendizagem híbrida em que aplicativos digitais são utilizados fora de sala de aula, como um complemento às aulas presenciais. Desta forma, o aprendiz continua a se aprimorar em uma determinada habilidade ou continua a estudar um determinado conteúdo seguindo o seu próprio ritmo e motivação e não o ritmo imposto pela sala de aula presencial, pelo professor e pelo limite de tempo de uma disciplina (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016).

Para desenvolver as narrativas os participantes da pesquisa utilizaram o aplicativo *GoogleDocs*, doravante GD (MACHADO, 2009), também empregado nas pesquisas conduzidas por Weissheimer e Soares (2014), Leandro, Weissheimer e Cooper (2013), Weissheimer, Bergsleithner e Leandro (2012) e Ribeiro e Coscarelli (2013). Antes de iniciarem o trabalho, os participantes passaram por um tutorial explicando as funcionalidades do *Docs* e, na mesma ocasião, analisaram exemplos de narrativas FF, atentando para os sete elementos de composição anteriormente citados, os quais deveriam ser incluídos em suas produções.

Ao escrever por meio do GD os aprendizes coautores poderiam inserir as suas contribuições às narrativas FF no momento que lhes fosse mais oportuno; no momento em que se sentissem mais criativos e motivados a escrever. O fato de a tarefa de escrita criativa e colaborativa ter sido realizada fora de sala de aula tira do aprendiz a angústia de produzir um texto completo ao final de uma aula (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013), facilita o monitoramento do trabalho pelo professor (RIBEIRO, 2010) e permite a colaboração mesmo quando os indivíduos não estão disponíveis para se encontrar fisicamente, levando os encontros e a discussão para o ambiente *online*.

3 Disponível em: ‹http://flashshot.tripod.com/examples.htm›. Acesso em: 29 set. 2016.

No que concerne à modalidade de escrita colaborativa, uma série de autores advoga em favor deste tipo de tarefa. Serafim, Pimentel e Sousa (2008, p. 8), por exemplo, afirmam que "a troca e a partilha de experiências fazem aumentar de forma significativa a quantidade de soluções e ideias e a qualidade das opções realizadas". No contexto de aprendizagem de L2, aprendizes coautores menos proficientes podem se beneficiar ao colaborar com aprendizes mais proficientes. Para Massi (2001), tarefas de escrita colaborativa e interativa estimulam o desenvolvimento da autoconfiança, fluência e autonomia e faz com que os aprendizes encontrem e expressem a sua voz autêntica enquanto escritores.

Estudos como os de Storch (1999, 2005) e Kessler, Bikowski e Boggs (2009), dentre outros, apontam os benefícios à aprendizagem advindos da colaboração entre aprendizes no tocante a questões formais e semânticas. Os resultados reportados nestes estudos vão do aperfeiçoamento da habilidade de detecção de erros e aumento da complexidade até níveis de participação em projetos colaborativos e natureza das edições realizadas.

No Brasil, Leandro, Weissheimer e Cooper (2013) exploram as possibilidades da escrita colaborativa em dois contextos distintos: *online* usando o GD e presencial em sala de aula, durante oficinas de escrita criativa (PARRAS, 2005). Sobre escrever colaborativamente e se desenvolver enquanto aprendiz de uma L2, os autores afirmam que, nesta modalidade de escrita "os aprendizes são levados a refletir sobre o processo de (re) construção textual; priorizam, assim, a orientação para o processo, com o produto final no segundo plano" e "tornam-se conscientes e críticos em relação ao que escrevem, ao público para o qual escrevem, ao motivo pelo qual escrevem e podem, então, alcançar o objetivo que têm em comum" (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013, p. 4).

Nesta seção abordamos o gênero FF e o aplicativo GD, essenciais ao desenvolvimento do estudo aqui reportado. Na próxima seção, passamos ao detalhamento do método de pesquisa que empregamos a fim de analisar os possíveis benefícios advindos do processo de escrita colaborativa na aprendizagem de inglês como L2.

MÉTODO DE PESQUISA

O presente estudo é de natureza *mista*, pois combina os métodos quantitativo e qualitativo na coleta e na análise de dados (DÖRNYEI, 2007). Os dois tipos de pesquisa se complementam na medida em que dados quantitativos podem reforçar dados qualitativos – como a fala espontânea dos aprendizes – e que dados qualitativos podem trazer um aspecto subjetivo aos dados quantitativos.

Participantes e contexto da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 25 alunos da graduação em Letras/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), matriculados na disciplina *Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa*. O foco da disciplina é o desenvolvimento das habilidades de leitura e redação em língua inglesa, por meio da exposição a uma série de gêneros textuais, acadêmicos e não acadêmicos, e da produção de textos seguindo-se uma abordagem processual. A disciplina teve uma proposta híbrida, com aulas ministradas presencialmente e com a atividade de escrita colaborativa sendo desenvolvida *online* por meio do GD.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os microcontos FF, utilizados para a análise quantitativa de acurácia gramatical e densidade lexical, foram coletados por meio do GD, aplicativo no qual foram redigidos. Os participantes escreveram as narrativas e, dentro do prazo estipulado para a entrega de uma versão final, para cada uma das três produções, compartilharam os textos com os pesquisadores.

Já as impressões dos participantes foram coletadas por meio de um questionário *online* contendo itens abertos. Desta forma, os participantes tiveram a oportunidade de se expressar livremente a respeito do projeto colaborativo, as vantagens e desvantagens desta modalidade de escrita e também sobre o gênero que produziram. O questionário foi aplicado e respondido durante uma sessão única no laboratório de informática da UFRN.

Vale salientar que as narrativas não foram criadas e utilizadas apenas para fins de análise e pesquisa científica, mas que serviram como parte criativa e lúdica e como objeto de análise para os indivíduos matriculados na disciplina de *Leitura e Produção*. Após a entrega de cada narrativa pelos grupos, todos os microcontos eram discutidos em sala de aula em termos de adequação ao gênero e elementos propostos por Thomas (*online*). Após a discussão em sala, os microcontos eram publicados em um *blog* intitulado *Flash Blast*4 (Figura 1), criado pelos pesquisadores. Lá as narrativas eram votadas por qualquer visitante da página, e os autores da melhor narrativa, i.e., aquela com mais votos, recebiam prêmios em sala de aula.



Figura 1: *blog Flash Blast*

4 Disponível em: <http://flashblast.blogspot.com.br/>. Acesso em: 29 set. 2016.

Os participantes tinham, então, motivações que iam além de ter o texto aprovado pelo professor. Os coautores se empenhavam em desenvolver uma narrativa interessante, que seria lida pelos colegas e por visitantes do *blog*. Os aprendizes também divulgavam as suas estórias em redes sociais, solicitando a colaboração de amigos da universidade durante o momento de votação das melhores narrativas.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Quantitativamente, as narrativas FF produzidas pelos participantes foram analisadas quanto à acurácia gramatical e quanto à densidade lexical. A acurácia gramatical é operacionalizada como o número de erros gramaticais a cada 100 palavras (SOUSA, 2014); a densidade lexical é operacionalizada como a relação entre o número de palavras produzidas com propriedades lexicais e o número de palavras produzidas com propriedades gramaticais (WEISSHEIMER, 2007; MEHNERT, 1998).

No cálculo para medição da acurácia gramatical, para cada narrativa, temos: número de erros gramaticais dividido pelo número de palavras da narrativa multiplicado por 100, que gera como resultado o número de erros gramaticais cometidos a cada 100 palavras. Neste caso, nos interessou investigar se o número de erros gramaticais diminuiria ao longo do processo de escrita colaborativa.

O cálculo da densidade lexical considerou a divisão entre o total de itens lexicais ponderados e o total de itens gramaticais ponderados multiplicado por 100 (WEISSHEIMER, 2007; MEHNERT, 1998). Desta forma determinamos a porcentagem de itens lexicais ponderados em relação ao total de itens linguísticos ponderados. Para a análise da densidade lexical adotamos, ainda, a noção de *item linguístico* utilizada por Weissheimer (2007), na qual verbos com mais de uma palavra (to *fall in love with*), phrasal verbs (*to keep up with*), expressões idiomáticas (*head over hills*) e formas contraídas (*I'm*, *they're*) são contadas como um item linguístico.

Cada narrativa recebeu uma nota de acurácia gramatical e uma nota de densidade lexical. Os escores da primeira e última produção escrita dos participantes foram comparados por meio do teste não-paramétrico *Wilcoxon* do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), equivalente ao *teste-t* paramétrico. O teste *Wilcoxon* para variáveis dependentes compara dois sets de pontuação de um mesmo grupo e verifica se houve mudança significativa entre eles.

Qualitativamente, analisamos as respostas dos participantes ao questionário aplicado ao término das 11 semanas de escrita colaborativa. Para tanto, lemos, analisamos e interpretamos as falas dos participantes, atentando para aquelas palavras mais recorrentes empregadas para fazer referência ao processo de escrita colaborativa e ao FF.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui trazemos os resultados obtidos por meio da análise quantitativa das narrativas FF quanto à acurácia gramatical e densidade lexical e da análise qualitativa das respostas dos participantes ao questionário *online* aplicado ao final do processo de escrita colaborativa. Discutimos estes resultados com base em teorias de tecnologia e aprendizagem de L2.

Desenvolvimento da acurácia gramatical

O resultado do teste *Wilcoxon* para esta variável não obteve significância estatística, visto que 0,25>0,05. Ademais, a média dos resultados da primeira produção de FF para a terceira aumentou 3,12 pontos, o que indica que os participantes passaram a cometer mais erros gramaticais ao escrever FF colaborativamente, diferentemente do que havíamos previsto.

Embora o resultado tenha sido oposto ao esperado, podemos observar um aspecto positivo do aumento de erros gramaticais. Em geral, as atividades de escrita, tanto em L1 quanto em L2, têm um direcionamento para um produto que será lido apenas pelo professor, hierarquicamente superior aos alunos. Sabendo que o professor avaliará o texto, os aprendizes tendem a ser mais cautelosos em relação à escrita e a ter mais atenção com as questões formais, buscando cometer menos erros gramaticais.

No caso da proposta de escrita colaborativa, esclarecemos que não interferiríamos com a criação das narrativas e que só as acessaríamos quando do término do prazo para a publicação no *blog*. Podemos dizer, então, que os coautores assumiram uma atitude mais ousada e ativa em relação à escrita, uma vez que não havia interferência por parte do professor e que estavam escrevendo com iguais para quaisquer leitores do *Flash Blast*.

Brown (2007) já falava que uma das vantagens do uso de tecnologias digitais, como é o caso do GD, é a possibilidade de se criar um espaço privado onde os aprendizes possam cometer erros sem o medo de se expor, como acontece na sala de aula presencial. Sendo assim, parece-nos que no intuito de criar uma narrativa interessante, os coautores redirecionaram o foco do produto para o processo e da forma para o conteúdo, atentando mais para questões de sentido da narrativa.

Assim como acontece na oralidade, aquele aprendiz que se sente mais livre para manifestar as suas opiniões em sala de aula arrisca mais com a L2 e, consequentemente, comete mais erros por estar focado em se comunicar e não em ser gramaticalmente preciso, monitorando-se a todo instante. Weissheimer e Soares (2014) também conduziram pesquisa envolvendo escrita criativa e colaborativa no ambiente *online* e reportam que, similarmente aos nossos resultados, os participantes se preocuparam mais com questões discursivas do que com questões formais, ou seja, com *como* algo era dito, a fim de tornar a narrativa mais impactante.

Também podemos argumentar que os resultados talvez tivessem sido diferentes caso tivéssemos adotado outro modelo de gramática, a exemplo da *gramática de construções*, que acrescenta uma dimensão semântica à descrição gramatical e que representa conhecimentos linguísticos gerais e específicos como construções gramaticais. Fenômenos linguísticos (expressões idiomáticas, por exemplo) geralmente ignorados por outras teorias são considerados pela gramática de construções. Trata-se de um modelo construcional que não se limita aos aspectos meramente formais da língua, e que poderia ter ampliado e enriquecido a análise ao tomar por base o sentido e a experiência corporificada dos indivíduos (DUQUE, 2013; BERGEN, 2007).

Desenvolvimento da densidade lexical

O resultado do teste *Wilcoxon* para esta variável obteve significância estatística, visto que p=0,004, com aumento de 5,47 pontos na média de comparação entre a primeira

narrativa FF produzida e a última. Isto indica que os coautores passaram, de fato, a produzir textos lexicalmente mais densos à medida que escreveram colaborativamente.

Produzir um texto lexicalmente mais denso significa produzir um texto que contenha mais substituições lexicais. O aumento na média pode estar relacionado ao desenvolvimento progressivo do repertório lexical, uma vez que os coautores puderam compartilhar o seu conhecimento lexical da L2, buscando e descobrindo novas formas para se expressar, construir sentido e aprimorar as narrativas FF.

Como havia uma limitação de 100 palavras para cada narrativa FF, é possível que os coautores tenham buscado preencher os microcontos com um vocabulário que não extrapolasse os limites propostos. Em algum ponto as discussões podem ter focado no léxico dos textos, com cada membro do grupo sugerindo termos que coubessem no texto e oferecessem o sentido e o efeito desejado.

Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita por pares de aprendizes Storch (2005) reporta resultados similares aos que obtivemos. Em um dos momentos da pesquisa a autora entrevistou os participantes, para lhes coletar as impressões acerca do processo de escrita colaborativa. Um dos aspectos mais valorizados pelos participantes foi a possibilidade de comparar as ideias uns dos outros e de, ao mesmo tempo, aprender novas formas para expressar essas ideias.

A necessidade de adequação ao gênero FF, bem como a limitação de 100 palavras por narrativa levaram os coautores a refletir sobre o léxico que utilizariam para compor as narrativas, buscando e testando novos itens. Neste sentido, podemos dizer que a tarefa de escrita colaborativa, aliada a um gênero lúdico e não acadêmico, impactou positivamente o desenvolvimento do repertório lexical dos aprendizes.

Nesta subseção, trouxemos os resultados quantitativos da pesquisa, com a análise das variáveis acurácia gramatical e densidade lexical. Na subseção seguinte, trazemos os resultados qualitativos da pesquisa, referentes à análise das respostas dos participantes às questões abertas de um questionário *online* aplicado ao final do período de 11 semanas de intervenção pedagógica.

Impressões dos coautores sobre o processo de escrita colaborativa

Após as 11 semanas de intervenção pedagógica, i.e., após 11 semanas escrevendo colaborativamente, os participantes responderam a um questionário *online* contendo itens abertos. Buscamos coletar, por meio da aplicação do questionário, as impressões dos coautores em relação ao processo de escrita colaborativa pelo qual haviam passado e também as suas opiniões acerca do gênero que produziram.

Os respondentes identificaram tanto vantagens quanto desvantagens do processo de escrita colaborativa. Os excertos a seguir enfocam o processo de revisão textual, central à abordagem processual de ensino de escrita. Os participantes ressaltam a importância dos colegas na revisão, na detecção e correção de erros gramaticais e também nas escolhas lexicais. O participante P24 comenta, ainda, que há um fator *diversão* na produção de narrativas FF que, como dito anteriormente, pendem para um tom de suspense, terror, ou de comicidade.

> P3: *As vantagens são que primeiro duas ou mais pessoas juntas tem duas vezes mais ideias, e uma pode complementar a outra, e segundo a outra pessoa pode*

identificar erros que você não identifica e às vezes você tem a ideia mas não sabe como escrevê-la ou como desenvolvê-la.

P9: *Essa foi a minha primeira experiência de escrever junto a outras pessoas. As vantagens são: interação com outros alunos; a percepção de ideias e visões diferentes da sua e; os choques de escolhas lexicais que ocorrem no desenvolvimento do texto nos fazem refletir sobre a linguagem em uso*

P24: É mais fácil de identificar os erros existentes, sejam gramaticais, sejam de compreensão/interpretação, afinal, estamos escrevendo em outra língua. Por fim, a diversão! Foi muito divertido trabalhar desse jeito.

Ao mesmo tempo em que trabalhar em conjunto, i.e., colaborativamente, parece ter sido um aspecto positivo para alguns participantes, problemas de relacionamento por causa de ideias divergentes e por edições realizadas sem discussão e consentimento foram apontados como desvantagem da escrita realizada em grupos. Os excertos a seguir focam justamente este aspecto negativo.

P4: *O ponto de vista do outro pode sobressair o seu, podendo ocorrer a sensação de que aquele texto não representa sua opinião.*

P18: *Desacordo entre os escritores das flash fictions, causando, no meu grupo, pequenas, mas construtivas e necessárias discussões sobre os temas e as histórias por nós escritas.*

P19: *A principal desvantagem é que qualquer um dos autores pode interferir no trabalho, possivelmente bom, já feito por outro.*

Nos estudos de Leandro, Weissheimer e Cooper (2013) e Weissheimer, Bergsleithner e Leandro (2012) os participantes também citaram problemas de relacionamento como um aspecto negativo e como uma desvantagem no processo de escrita colaborativa. Em Leandro, Weissheimer e Cooper (2013), inclusive, este aspecto foi citado por coautores em dois contextos distintos: *online* e presencial.

No caso de escrita colaborativa reportado por Ribeiro e Coscarelli (2013), as coautoras participantes parecem ter evitado editar trechos que não tivessem sido escritos por elas mesmas, como estratégia para evitar conflitos. O mesmo grupo de coautoras manteve a comunicação e a negociação durante todo o processo de desenvolvimento do texto escrito por meio GD.

Em relação ao FF, os participantes parecem ter aderido ao gênero, como ocorreu em Weissheimer e Soares (2014), Leandro, Weissheimer e Cooper (2013) e Weissheimer, Bergsleithner e Leandro (2012). Isto pode estar relacionado com o tom de terror ou de comicidade das narrativas. Nos excertos a seguir, são apresentadas impressões positivas em relação ao FF.

P13: É um ótimo gênero que prende o leitor às 100 palavras que não finalizam em si o texto. Ele dá margem para comentários e discussões. O mais desafiador, é usar as cem palavras sem deixar os fatos muito claros. Usando apenas as últimas como recurso de uma reviravolta.

P14: É um gênero interessantíssimo! As regras tornam o processo um desafio, conseguir escrever uma boa FF demonstra o quanto você consegue superar barreiras.

P22: *Eu adorei. Não o conhecia. O fato de haver uma limitação no número de palavras nos faz escolher os termos essenciais do texto. A sequência textual sempre nos faz pensar de forma crítica. Isso é fantástico.*

Também coletamos impressões negativas em relação ao FF. Enquanto uma série de participantes utilizou o termo *desafio* para qualificar positivamente o FF, outros consideraram problemática a limitação de 100 palavras do gênero e a obrigatoriedade dos *prompts*. Os próximos excertos seguem esta linha de pensamento.

> P8: *Particularmente, não é um gênero que me agrada muito. Estou habituada a ler romances e contos desde criança. A estrutura da flash fiction me confundiu. Trata-se de uma narrativa muito curta.*
>
> P11: *Gosto muito, é uma história dinâmica e curta, mas por ser curta é bastante difícil de escrever, é necessário filtrar muito as ideias e as palavras.*
>
> P17: *Sinceramente, eu prefiro narrativas longas, mas este não foi meu principal problema. Preferiria que fosse dado um tema à uma frase pronta. Pois temas são mais abrangentes e dão mais opções do que uma frase que, de certo modo, dita o ritmo de toda a história, sendo esta tão curta.*

O gênero FF foi escolhido para a produção escrita dos participantes justamente por sua brevidade que, segundo ponderamos, geraria mais reflexão sobre a narrativa, léxico etc. e, consequentemente, daria aos coautores mais oportunidades para discutir, analisar, compartilhar conhecimento e evoluir enquanto aprendizes de inglês como L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui reportado teve como objetivo investigar o impacto do processo de escrita colaborativa sobre o desenvolvimento da habilidade de escrita em inglês como L2. Vinte e cinco alunos de graduação participaram da pesquisa produzindo três narrativas do tipo *flash fiction* ao longo de 11 semanas, fora de sala, colaborativamente em pequenos grupos, por meio do aplicativo *GoogleDocs*. Terminado o processo de escrita colaborativa, os participantes responderam a um questionário *on-line*, por meio do qual puderam manifestar as suas impressões acerca do projeto colaborativo e sobre as narrativas *flash fiction*.

Quantitativamente, analisamos as narrativas *flash fiction* quanto à *acurácia gramatical* (número de erros gramaticais a cada 100 palavras) e *densidade lexical* (relação entre o número de palavras produzidas com propriedades lexicais e o número de palavras produzidas com propriedades gramaticais). Qualitativamente, analisamos as respostas dos participantes às perguntas do questionário. A análise quantitativa foi realizada por meio do programa estatístico SPSS, enquanto a análise qualitativa foi realizada por meio da interpretação.

Os resultados quantitativos revelam que os coautores passaram a produzir, ao contrário do que esperávamos, mais erros gramaticais, possivelmente por terem assumido uma postura mais ativa e ousada em relação à escrita e por um redirecionamento do foco da escrita, do produto final para o processo de criação das narrativas. Preocupados não com os aspectos formais, mas com os aspectos discursivos das narrativas *flash fiction*, os coautores correram mais riscos com a L2 e, consequentemente, cometeram mais deslizes em termos de gramática.

Os resultados quantitativos revelam, ainda, que os coautores passaram a produzir textos lexicalmente mais densos, i.e., com mais substituições lexicais. Isto

possivelmente tem relação com momentos em que os aprendizes compartilhavam o seu conhecimento lexical, buscando palavras e expressões que não ultrapassassem os limites do FF, mas que conferissem ao texto o sentido e o direcionamento desejado.

Os resultados qualitativos mostram que os participantes conseguiram identificar tanto vantagens quanto desvantagens no processo de escrita colaborativa e no FF. Alguns dos tópicos presentes nas falas são a possibilidade de contar com os colegas para revisar o texto, detectar e corrigir erros gramaticais (o que acabou acontecendo em menor proporção do que esperado) e reunir mais ideias para criar as narrativas. Os participantes também consideraram o FF um desafio, já que teriam de produzir uma narrativa completa em 100 palavras.

Dentre os aspectos negativos, os coautores citaram os problemas de relacionamento, as ideias divergentes quanto aos rumos dos microcontos e as edições sem discussão ou consentimento. Uma série de participantes viu como aspecto negativo a limitação de 100 palavras das *flash fiction* e a obrigatoriedade dos *prompts*, pensados como forma de evitar o bloqueio criativo.

Os resultados apresentados neste artigo levam os autores a sugerir a implementação de tarefas de escrita colaborativa. Desta forma, os aprendizes têm a oportunidade de desenvolver a habilidade de escrita, refletindo sobre o processo de escrita, compartilhando conhecimento lexical e gramatical, analisando e refinando a própria produção em L2.

REFERÊNCIAS

BERGEN, B. Experimental methods for simulation semantics. In: GONZALEZ-MARQUEZ, M.; MITTELBERG, I.; COULSON, S.; SPIVEY, M. J. (Ed.). **Methods in cognitive linguistics.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. pp. 277-301.

BERGSLEITHNER, Joara Martin. Working memory capacity and L2 writing performance. **Ciências e Cognição**, vol. 15 (2), pp. 2-20, 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/02_002-020_m310.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

BROWN, Douglas H. **Teaching by principles:** An interactive approach to language pedagogy. 3ed. Pearson Education, 2007.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics:** quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUQUE, Paulo Henrique. A integração entre **affordances** e restrições gramaticais no processo de compreensão de sentenças. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 42 (1): pp. 470-485, jan-abr 2013. Disponível em: <https://goo.gl/xsHfxN>. Acesso em: 29 set. 2016.

GURLEY, Jason. **Flash what?** A quick look at flash fiction. Disponível em: <http://www.writing-world.com/fiction/flash.shtml>. Acesso em: 28 jun. 2014.

KESSLER, Greg; BIKOWSKI, Dawn. Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: attention to meaning among students in wiki space. **Computer Assisted Language Learning**, 23: 1, pp. 41-58, February 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09588220903467335>. Acesso em: 01 set. 2013.

LEANDRO, Diêgo Cesar; WEISSHEIMER, Janaina; COOPER, Jennifer Sarah. Escrita colaborativa em Inglês como Língua Adicional: produção online e presencial em contexto universitário. **Hipertextus Revista Digital,** v. 10, julho 2013.

LEKI, Ilona. Understanding ESL writers: A guide for teachers. New Hampshire: Boynton/Cook Publishers, 1992.

MACHADO, Ana Claudia Teixeira. A ferramenta Google Docs: construção do conhecimento através da interação e colaboração. **Revista Paidéi@**, UNIMES VIRTUAL, Volume 2, número 1, jun. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/hcAI9v>. Acesso em: 21 out. 2009.

MEHNERT, Uta. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, 20, 1998, pp. 83-108.

NUNAN, David. **Second language teaching and learning.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OXFORD, Raquel. The influence of technology on second-language writing. In: OXFORD, Raquel; OXFORD, Jeffrey (Eds.), **Second Language Teaching and Learning in the Net Generation.** Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 2009. pp. 85-100.

PARRAS, John. Literary Theory in the Creative Writing Workshop. **Journal of Teaching Writing.** v. 22, no. 1. Indiana: Indiana Teachers of Writing, 2005.

RAIMES, Ann. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. In: SILBERSTEIN, S. (Ed.), **State of the Art TESOL Essays:** 25 Years of the Discipline (pp. 237-260). Alexandria, VA.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1993.

RIBEIRO, Ana Elisa. Produção de textos e ambientes digitais colaborativos: relato de caso em curso de Engenharia do CEFET-MG. In: **Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, 2010, Fortaleza. Disponível em: <https://goo.gl/vbL6XB>. Acesso em: 10 jul. 2013.

____.; COSCARELLI, Carla Viana. Agentivity, collaborative writing and NTICs: a brief analysis of three cases of textual production in the text editor from Google Docs. In: JUNQUEIRA, Eduardo S.; BUZATO, Marcelo E. K. (Orgs.). **New literacies, new agencies?** A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. 1ed. Nova York: Peter Lang, 2013, v. 1, pp. 105-125.

SERAFIM, Maria Lúcia; PIMENTEL, Fernando Sílvio Cavalcante; SOUSA DO Ó, Ana Paula de. Aprendizagem colaborativa e interatividade na web: experiências com o Google Docs no ensino de graduação. In: **Anais eletrônicos 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação** – Multimodalidade e Ensino. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2008. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/>. Acesso em: 27 fev. 2011.

SOUSA, Lorena Azevedo de. **A ferramenta VoiceThread em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral e da habilidade de noticing na aprendizagem de inglês como L2.** Dissertação de mestrado. Natal: Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, 2014.

STORCH, Neomy. Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. **System 27**, 1999, pp. 363-374.

____. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing** 14, 2005, pp. 153–173.

THOMAS, G. W. **Writing Flash Fiction.** Disponível em: <http://www.fictionfactor.com/guests/flashfiction.html>. Acesso em: 28 jun. 2014.

WEISSHEIMER, Janaina. **Working memory capacity and the development of L2 speech production:** an exploratory study. Unpublished Doctoral Dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

____.; BERGSLEITHNER, Joara Martin; LEANDRO, Diêgo Cesar. Escrita colaborativa com Googledocs na aprendizagem de inglês como língua adicional. In: BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Orgs.). **Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012. ISBN: 978-85-98703-12-1.

____.; SOARES, Wilka Catarina da Silva. A escrita colaborativa mediada pelo Google **Docs** na aprendizagem de inglês como LE. In: ARAÚJO, Silvano P. de; GALVÃO, Marise A. M.; VIAN JR., Orlando. (Orgs.) **O ensino de inglês na universidade:** mapeando caminhos, explorando novas trilhas, 2014.

____.; LEANDRO, Diêgo Cesar. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na Universidade. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs.), **Redes sociais e aprendizagem de línguas:** o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LÉXICO E ENSINO: UMA ANÁLISE DO USO DAS PREPOSIÇÕES MENOS FREQUENTES EM UM CORPUS DE APRENDIZES DE LÍNGUA ESPANHOLA

LEXICON AND TEACHING: AN ANALYSIS OF THE USE OF LESS FREQUENT PREPOSITIONS IN A SPANISH LEARNERS CORPUS

Jéssyca Camargo da Cruz[1]
Celso Fernando Rocha[2]

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar o levantamento quantitativo e a análise do uso de preposições menos frequentes (subuso) em um corpus de aprendizes de espanhol como língua estrangeira. Observamos o uso de *contra*, *hacia*, *enfrente de*, *excepto* e *tras*, por meio do instrumental da Linguística de Corpus, contrastando tal conjunto lexical com um corpus de apoio, composto pela gramática espanhola (normativa e descritiva) e um corpus de referência *online* de língua espanhola (CREA). Sendo assim, apresentamos análises efetuadas a partir de um corpus composto por 276 redações (85.729 palavras), coletado junto a dois grupos universitários de primeiro ano dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras, durante o período de 2011 a 2013. O levantamento dos dados foi feito com o auxílio do software WordSmith Tools (versão 6), cujas ferramentas *WordList* e *Concord* possibilitaram gerar uma lista de frequência das preposições no corpus de estudo e analisar seus respectivos usos com base nas linhas de concordâncias. Com relação aos dados coletados, observou-se instabilidade sintática no emprego das preposições e, em alguns casos, não compreensão dos aspectos semânticos relacionados ao léxico em tela.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*; *corpus* de aprendizes de espanhol; léxico e ensino.

ABSTRACT: This article aims at presenting a quantitative research and the analysis of the use of prepositions that are less frequent (underused) in a corpus of learners of Spanish as a foreign language. We have observed the use of *contra, hacia, enfrente de*, *excepto* and *tras* through Corpus Linguistics by contrasting this lexical set and a supplementary corpus, composed by normative and descriptive Spanish grammar and by an online reference corpus of Spanish (CREA). Therefore, we present analyses made on a corpus constituted by 276 writings (85.729 words), gathered from two groups of freshman Language/Letras students, from 2011 to 2013. The data were collected with the aid of the WordSmith Tools (version 6) software and its tools, WordList and Concord

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, FCLAr – UNESP-Araraquara. E-mail: jessycacamargo_esp@hotmail.com.

[2] Professor Assistente Doutor, IBILCE – UNESP. E-mail: celsotrad@yahoo.com.br.

enabled us to extract the frequency list of the prepositions in the corpus of study, as well as to observe and analyse their respective uses based on the lines of concordance. Concerning the data collected, we have observed some syntactic instability in the usage of prepositions and in some cases the non-comprehension of the aspects associated with the lexicon discussed.

Keywords: Corpus Linguistics; Spanish learners' corpus; lexicon and teaching.

INTRODUÇÃO

A palavra grega *léxico* significa dicionário, é empregada (de maneira mais geral) como sinônimo de vocabulário de uma língua, trazendo em seu cerne a ideia de conjunto de palavras que se relacionam. Estudar o léxico de uma língua é tentar compreender relações que se estabelecem entre as palavras e as motivações intrínsecas e extrínsecas ao funcionamento da língua que determinam padrões de usos correntes.

Nesse sentido, um estudo com base em corpus possibilita a observação, por meio das linhas de concordância, de itens lexicais específicos, em seus respectivos cotextos e contextos de uso (padrões coligacionais e padrões colocacionais). A associação coligacional (coligação: do latim *cum ligare*) estabelece como se dá a ligação entre os elementos linguísticos (sintaxe e léxico). Trata-se da "ocorrência de uma classe gramatical ou padrão estrutural com outro ou com uma palavra ou frase" (SINCLAIR, 2003, p. 173). No passado, havia definições mais estanques sobre o que seria considerado uma coligação (verbos seguidos por outros verbos, por exemplo). No presente, observa-se uma concepção mais ampla e irrestrita no que diz respeito à sintaxe e o léxico (SINGLETON, 2000).

Por seu turno, o aspecto colocacional (colocação: do latim *cum locus*) determina que o léxico seja responsável por estabelecer as combinações realizáveis, ou seja, assim que uma palavra é escolhida abre-se um leque de possibilidades maior ou menor em termos relacionais. Isto é, colocação significa que há uso estatisticamente significativo de determinadas palavras acompanhadas de outras e, qualitativamente, observa-se, simultaneamente, o princípio da idiomaticidade. Para o falante monolíngue, as combinatórias estão disponíveis na língua e são adquiridas muitas vezes de maneira automática, sem reflexão. A fraseologia e a terminologia beneficiam-se substancialmente de tais dados estatísticos, uma vez que o reconhecimento desses padrões de uso são critérios para seleção lexical. Cabe mencionar que uma coocorrência (uma palavra ocorrendo ao lado de outra) não é suficiente para determinar um padrão colocacional, ou seja, entre léxico e campos semânticos.

No que se refere ao uso de corpora como ferramenta no ensino de língua estrangeira e metodologia de investigação, nota-se que a Linguística de Corpus (doravante LC) conquistou um espaço significativo, a princípio, no âmbito do ensino de língua inglesa. Embora ainda encontremos um número expressivamente maior de estudos com corpora nessa área, principalmente para elaboração de gramáticas e dicionários de inglês, atualmente contamos com estudos em LC em diversos idiomas, inclusive na área do espanhol.

No contexto brasileiro de ensino de espanhol, por exemplo, o número de investigações desenvolvidas vem crescendo. Na modalidade dissertação de mestrado podemos citar os trabalhos já concluídos de: Jacobi (2001), Balbás (2003), Alonso (2006), Silva (2013), Serikaku (2014). No formato tese de doutorado temos como referência os estudos desenvolvidos por Bissaco (2010), Alonso (2013). Já no âmbito dos artigos publicados em periódicos encontramos textos que propõem uma reflexão acerca do uso da LC no ensino de línguas, como por exemplo: Araújo Júnior (2014), Sebold e Maggessy (2014), Cabrera, Gómez e Jara (2014), Llanos (2014), Rocha (2013, 2014), Stein (2013), Bissaco (2013), Silva (2006), entre outros.

Desse modo, nossa proposta, neste artigo, difere-se dos trabalhos citados pelo fato de apresentarmos os dados e análises referentes ao emprego de cinco preposições menos frequentes (subuso) em um corpus compilado a partir de textos produzidos por aprendizes de língua espanhola em ambiente universitário brasileiro.Mais especificamente, descreveremos o uso de *contra*, *hacia*, *enfrente de*, *excepto* e *tras* por meio do instrumental da LC, contrastando-o com a gramática espanhola (GE) (normativa e descritiva) e um corpus *online* de língua espanhola: *Corpus de Referencia delEspañolActual* (CREA). Simultaneamente, cotejaremos os dados levantados com os usos prescritos pela gramática brasileira (GB) (normativa e descritiva).

Apresentaremos os resultados preliminares de um estudo de maior envergadura a respeito do uso das preposições em redações de estudantes universitários dos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Tradução. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, cujo objetivo é descrever as características dos textos produzidos pelos aprendizes de espanhol como língua estrangeira (ELE), dando maior ênfase ao uso das preposições.

ALGUNS CONCEITOS OPERACIONAIS

A LC é uma área dos estudos da linguagem que se dedica à coleta, descrição e análise de *corpus*, por meio de programas de computador que auxiliam na organização de dados e extração de amostragens linguísticas. Pode ser considerada uma abordagem que proporciona ao pesquisador analisar quantitativa e/ou qualitativamente uma grande quantidade de dados autênticos com o auxílio de ferramentas computacionais. A extração desses dados linguísticos fornece evidências empíricas para o estudo de diversos fenômenos linguísticos (KINDERMANN, 2009).

Corpus, por sua vez, define-se como:

> [...] um conjunto de dados linguísticos, podendo ser de característica oral ou escrito, organizado sistematicamente segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade de modo que sejam representativos no total do uso da língua ou de algum aspecto linguístico que seja possível ser processados em computador com o objetivo de obter resultados diversos e úteis para descrição e análise da língua (SÁNCHEZ, 1995, p. 05).

Por seu turno, Viana (2010, p. 27) aponta algumas características definitórias essenciais de um *corpus*: (a) deve ser compreendido como um conjunto de textos; (b) contempla textos (orais ou escritos) que tenham sido efetivamente produzidos por

falantes de determinada língua; (c) consiste numa forma de representar empiricamente o uso que se faz de uma língua em seu sentido geral ou específico; (d) é uma reprodução da produção linguística de toda a população que se quer investigar ou uma amostra representativa dessa população com base em princípios claros e bem definidos; (e) assume a forma eletrônica com vistas a ser investigado pelo computador; (f) é concebido com o objetivo de possibilitar a realização de uma pesquisa linguística.

Para Berber Sardinha (2004, pp. 20-21), a nomenclatura usada para definir os tipos de corpora é extensa e pode variar de acordo com o seu conteúdo e propósito. Os critérios considerados para cada tipologia de corpus são: modo, tempo, seleção, conteúdo, autoria, disposição interna e finalidade. Para esta investigação, utilizamos como objeto de estudo um corpus de aprendizes de espanhol, compilado diacronicamente e na modalidade escrita.

O corpus de aprendizes se diferencia das demais modalidades de corpora por se tratar de uma reunião de textos de autoria específica, isto é, de aprendizes de uma língua estrangeira (LE). Esses textos,via de regra, são produzidos em contexto específico, ou seja, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, com o intuito de investigar aspectos da aquisição de segunda língua (L2) ou LE de um grupo de aprendizes. Não obstante, a linguagem do aprendiz também pode ser observada em outros ambientes naturais, como por exemplo, no entretenimento, na escola e no mundo real em geral. O aspecto mais importante que a LC privilegia, em suma, é a observação da linguagem dos alunos de forma autêntica (BERBER SARDINHA, 2004, p. 269).

O CORPUS UTILIZADO E A FORMA DE EXTRAÇÃO DOS DADOS

O corpus de textos de aprendizes está composto por 744 redações produzidas por alunos dos Cursos Bacharelado e de Licenciatura em Letras (aproximadamente 16 alunos por turma) e conta com 266.253 palavras e está arquivado, provisoriamente, no Departamento de Letras Modernas da UNESP, Campus de São José do Rio Preto.

Na Tabela 1, a seguir, apresentamos alguns dados referentes ao corpus completo:

Tabela 1 – Temas propostos, indicação das turmas e total de palavras.

Temas para o primeiro ano	Temas para o segundo ano	Temas para o terceiro ano
Descrição pessoal	Descrição pessoal	Imigração
Descrição de uma pessoa (laboratório)	Preservação do meio ambiente	As drogas
Organização pessoal	A Internet	Sociedade de consumo
Uma foto	Os sentidos	Sonhos
A casa dos meus sonhos	Aprendizagem de espanhol	Família
Como seria a vida em marte	Enredo de novela	Película
O zoológico	Descrição de uma cidade	A violência (laboratório)
Descrição de uma cidade	Violência (laboratório)	
A liberdade	Uma foto	
Recordações de infância	Liberdade	
Descrição de uma cidade (laboratório)	Uma foto (laboratório)	
Total de palavras: 85.729	Total de palavras: 145.273	Total de Palavras: 35.251

A Tabela 1 apresenta os temas propostos para cada grupo. No caso do primeiro ano, foco do presente estudo, as redações foram coletadas de grupos distintos (turma de 2011 e de 2013), no segundo ano, foram três turmas (2011, 2012 e 2013) e, para o terceiro ano, contamos com as redações produzidas por apenas uma turma (2012).

Algumas das redações foram feitas em laboratório, sem consulta a dicionários, Internet ou materiais de apoio. A intenção foi contribuir para o aumento da heterogeneidade na construção dos corpora. Quanto à extensão dos textos, foi pedido aos alunos que escrevessem redações com no mínimo 300 e no máximo 500 palavras e as salvassem em formato "doc" (docx) – (*Microsoft Office*®) – e "txt" (textos sem formatação). As redações foram corrigidas (ou sublinhadas) e devolvidas em formato impresso (o corpus coletado não incorporou as correções efetuadas e discutidas em sala de aula).

Neste artigo, trataremos dos dados e análises efetuadas a partir do corpus composto por 276 redações (85.729 palavras) coletado junto aos dois grupos do primeiro ano (2011 e 2013).

Com relação à extração dos dados, utilizamos o *Word Smith Tools* (WST), um dos programas mais utilizados para pesquisas em LC. Esse software, criado por Michael Scott, professor da Universidade de Liverpool, possui três ferramentas: *WordList*, *Concord* e *Keywords*. No desenvolvimento deste trabalho, empregamos as ferramentas *WordList* e *Concord*. A ferramenta *WordList* permitiu criar listas de palavras por ordem de frequência e por ordem alfabética e, por conseguinte, foi possível observar o léxico mais empregado no corpus.

Além das listas de palavras, a segunda ferramenta, a *Concord*, gerou listagens das ocorrências de itens específicos ou nódulos, acompanhados dos seus respectivos cotextos (texto ao redor da palavra), facilitando, assim, a identificação de sequências maiores nos textos (colocações).

Por meio do corpus de apoio (GE e GB) e do corpus de referência (CREA) levantamos e analisamos os elementos presentes nas linhas de concordâncias selecionadas. Cabe salientar que devido ao escopo do presente artigo, apresentamos algumas análises preliminares efetuadas.

As preposições na gramática espanhola e na gramática brasileira: conceituações introdutórias

Tradicionalmente, na gramática espanhola (GE), há certa tendência de classificação dos advérbios, das conjunções e preposições dentro da classe das partículas. A característica de não variação morfológica desponta como elemento chave para tal inclusão.

Segundo o *Diccionario de la lengua española*, a preposição é uma palavra invariável que introduz elementos nominais ou orações subordinadas substantivas, tornando-os dependentes de alguma palavra anterior. O valor semântico das preposições pode variar, pois existem preposições com significado próprio, outras com significado deduzido pelo contexto, e outras, sem significado léxico algum (TORREGO, 2005, p. 219).

Segundo Torrego (2005), as preposições:

> [...] constituem uma classe fechada de palavras. São palavras átonas; invariáveis, ou seja, não possuem desinências; nunca podem agir com autonomia sintática, salvo quando aparecem em enunciados de caráter metalinguístico, nos quais atuam como substantivos e em algumas expressões coloquiais. (2005, p. 218-219)

Algumas gramáticas em espanhol dividem as preposições entre simples e compostas (DUEÑAS; HERMOSO, 2011). Fazem parte da lista de preposições simples: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, excepto/salvo, hacia, hasta, mediante, por, para, según, sin, sobre* e *tras*. No que se refere ao segundo caso, são consideradas preposições compostas: *delante de, detrás de, debajo de, encima de, dentro de, fuera de, al lado de/junto a, enfrente de/frente a, alrededor de, cerca de, lejos de, antes de* e *después de*.

Por seu turno, em língua portuguesa as preposições são palavras que servem de subordinação entre um termo e outro, tornando-os dependentes entre si. Sousa Lima (1948) classifica esses termos dependentes entre antecedentes e consequentes. Nos exemplos (a) livro de Pedro, (b) obediente a seus pais, e, (c) moro em São Paulo, as palavras *de*, *a* e *em* ligam entre si dois termos da frase, que vem respectivamente antes e depois delas. Os termos que precedem as preposições (livro, obediente, moro) são termos antecedentes; os que seguem (Pedro, seus pais, São Paulo) são os termos consequentes (SOUSA LIMA, 1945, pp. 38-39 apud LIMA, 2011, p.231).

As preposições essenciais são: a, ante, até, após, com, contra, de, desde, em, entre, para, por, perante, sem, sob, sobre. Em contrapartida, as preposições consideradas por acidente são: exceto, durante, consoante, mediante, fora, afora, segundo, tirante, senão, visto (LIMA, 2011).

O que a GE chama de preposições compostas, a GB nomeia de locuções prepositivas. Tais locuções são assim denominadas devido à última palavra que as acompanham serem sempre preposições, conforme podemos observar nos exemplos seguintes: ao lado de, antes de, além de, adiante de, a despeito de, acima de, abaixo de, depois de, em torno de, a par de, apesar de, através de, de acordo com, com respeito a, por causa de, quanto a, respeito a, junto a, em atenção a, graças a, etc. (LIMA, 2011).

O USO DAS PREPOSIÇÕES NOS TEXTOS DOS APRENDIZES

Após a extração das listas de palavras mais frequentes, selecionamos as cinco preposições menos empregadas pelos aprendizes de ELE (subuso). A Tabela2, a seguir, apresenta o número de vezes em que as preposições foram usadas pelos estudantes:

Tabela 2: Preposições menos frequentes

Preposição	Frequência
Contra	9,00
Hacia	9,00
Enfrentede	4,00
Excepto	3,00
Tras	1,00

A partir dos dados gerados pelo WST, passamos a analisar seus respectivos usos com base nas linhas de concordâncias. Apresentamos os dados dos corpora de textos de aprendizes do primeiro ano (turmas de 2011 e 2013).

O EMPREGO DE *CONTRA*

Em língua latina o léxico em tela é empregado como advérbio e como preposição. Como advérbio tem o sentido de "face-a-face", defronte ou em frente, enquanto que seu uso como preposição apresenta o sentido de oposição e luta (p. ex.*contra naturam*). Em língua espanhola, expressa tanto a oposição material como não-material e não admite o uso de "que" no caso de locuções conjuntivas (cf. Moliner, 2008). Também são frequentes alguns usos específicos, contendo a preposição "en" (*votar en contra* / *ir en contra de algo*), não registrado no corpus.

Por meio do WST foi possível localizar parágrafos contendo a palavra *contra* e extraí-los na integra. A seguir, apresentamos as linhas de concordância ampliadas:

Quadro 1: Linhas de concordância ampliada para *contra*[3]

Linha	Excerto[8]
01	*La casa de mis sueños, la imagino en una ciudad llena de árboles, con poco atasco, que no sea muy caliente en el verano, ni mucho fría en el invierno, que florezca con muchos colores en la primavera y que en el otoño en las calles si queden hojas marrones y los árboles desnudas permitan ver las nubes blancas contrastaren con el cielo azul y las estrellas brillantes contra el cielo nocturno.* (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
02	*Un grupo de esclavos fugitivos se unió con los mutantes descontentes con el sistema y en alto del monte Olimpo, organizaron una revolución para luchar contra los opressores.* (Redação sobre Como seria a vida em Marte)
03	*Pero la libertad para el mundo masónico es el Hombre, que rige contra la voluntad de Dios por un ejercicio de su libre voluntad, por esto, no es mas el Divino lo centro de lo mundo pero si los hombres, y la iglesia dice que cuando los hombres se tornase libres recae sobre él y sobre toda su posteridad la Justicia divina.* (Redação sobre A liberdade)
04	*Es posible también que hayan grupos revolucionarios que lucharán contra los cambios y crearán robots muy grandes que intentarán destruir las ciudades y naves.* (Redação sobre Como seria a vida em Marte)
05	*Los hombres invadirán el planeta y habrá una gran guerra contra los marcianos, que lutarán mucho para mantener la libertad, pero las fuerzas espaciales de la Tierra son superiores a las fuerzas marcianas.* (Redação sobre Como seria a vida em Marte)
06	*Rien alto para expulsar el dolor del alma, no sé si es porque aquí reina la dicha, o si son tan solitários que lo mejor que pueden hacer es sonreir, como si fuera un escudo contra la desdicha.* (Redação sobre Como seria a vida em Marte)
07	*Yo compreendo la necesidad de que todos usen el uniforme, pero obrigar el alumno a usar-lo es inconstitucional! Es contra la leye! Yo podria ter nascido en una familia de nazistas y ter sido educada por ellos. Creo que dava igual, o mejor: Por lo menos con ellos yo saberia que estou siendo comandada.* (Redação sobre A liberdade)
08	*El hombre con ropa rota y un sombrero para tratar de protegerse del sol, con barba y ojos ausentes, casi muerto de hambre, luchando contra la sequía todos los días (días)* (Redação sobre Uma foto)
09	*Todo eso porque hay un grande prejuicio social contra los nordestitos pobres.* (Redação sobre Como seria a vida em Marte)

[3] Os trechos apresentados foram retirados dos corpora eletrônicos e encontram-se transcritos na íntegra, sem correção ortográfica ou sintática. Também não indicaremos, por questão de confidencialidade, as turmas das quais os parágrafos foram extraídos. Por seu turno, as correções foram feitas nas redações impressas, devolvidas e discutidas em sala de aula com os alunos. Paralelamente, foi efetuado um trabalho de enriquecimento léxico, os achados relatados neste artigo foram compartilhados com as turmas, o que aumentou significativamente a conscientização sobre os fenômenos linguísticos levantados.

Em termos gerais, observa-se que há o uso precedido de sintagma nominal ou verbal (*luchar*, *ser*, *regir*, etc.) e seguido de sintagma nominal (*la ley*, *la desdicha*, *los cambios*, etc.). Por sua vez, não houve registro de *en contra*.

Na linha 01, observa-se a descrição do entorno de uma casa, o uso de *contra* acompanhado de sintagma nominal e sem precedente verbal próximo (parece-nos que o verbo *ver* faria parte das duas construções subsequentes e seria regido pelo verbo *contrastar*). Há questões de construção do parágrafo e aspectos relacionados à progressão de ideias que foram discutidas com a turma após a análise dos excertos. O primeiro aspecto a ressaltar é a regência do verbo *contrastar* em espanhol. Em levantamento efetuado no CREA observamos ocorrência de usos com as preposições *con/a* e usos como verbo intransitivo (*los colores contrastan agradablemente*). Em língua latina, por sua vez, este verbo é construído com a preposição *contra* e o verbo *sto* (estar de pé, estar levantado). Argumentamos, por conseguinte, que o uso *contrastar contra* trata-se de pleonasmo, tanto em língua espanhola quanto em língua portuguesa. A substituição de *contra* por *con* na última oração do excerto 01 resolveria adequadamente a questão de regência e contribuiria simultaneamente para o aumento da coesão por meio do paralelismo sintático (repetição da preposição *con*).

Em 02 e em 04, há o uso do verbo *luchar*, adequadamente regido pela preposição *contra*. Verificam-se, também, inadequações gramaticais e ortográficas que foram encaminhadas por meio das discussões em sala.

O excerto 03 apresenta o verbo *regir* que pode ser transitivo (*esta ley rige el mercado*) ou intransitivo (*ya no rige esta ley*). A construção *rige contra* não registrou ocorrências no CREA. Como sugestão ao grupo, propusemos a busca da construção *en contra de* em contextos do CREA. Houve surpresa entre os aprendizes ao constatarem que o corpus *online* gerou mais de 6 mil ocorrências da construção mencionada. Houve conscientização de que a colocação era facilmente reconhecida e, por outro lado, nunca a haviam empregado.

Os trechos 05 e 06 apresentam construções nominais após *contra* (*contra los marcianos* e *contra la desdicha*).

No número 07, houve uma discussão maior com o grupo no sentido de problematizar o uso da expressão *es contra la ley*. Sugerimos buscas na web e no CREA para o binômio *es contra* x *está en contra*. Os alunos observaram que há mais uso para a segunda construção (mais de um milhão na *web*) do que para a primeira (duzentas mil). Também verificaram que no caso da combinação mais frequente há tendência de sujeito explícito na oração, (por exemplo: *Pedro está en contra del cambio; Francia está en contra de la guerra; la población está en contra de la invasión*) e que quando há o verbo *ser*, houve mais casos com antecedentes abstratos (*la situación*, *ideas*, *eso* etc.).

Nos dois últimos casos fizemos apenas algumas correções ortográficas e de sintaxe, uma vez que o uso de *contra* está adequado.

O EMPREGO DE *HACIA*

A preposição *hacia* possui usos específicos em língua espanhola e pode apresentar-se com diferentes sentidos dependendo de sua função sintática. Por se tratar de um

léxico com várias traduções para o português, a assimilação de suas diversas acepções pelo aprendiz brasileiro envolve trabalho intenso em sala de aula.

Em resumo, *hacia* atua com os sentidos de direção, movimento ou orientação a algum ponto. Em alguns casos, pode ser substituída pela preposição *a*. Ex.*: Se dirige hacia (a) la casa de su padre*. Ademais, se usa *hacia* quando se deseja expressar localização temporal aproximada. Neste caso, *hacia* é sinônimo *de alrededor de/cerca de/ aproximadamente.Ex.: Te llamo hacia las 3h de la tarde*. Por fim, esta preposição também pode expressar sentimento com relação a algo ou alguém, como p. *ex: Su antipatia hacia los médicos es casi malsana.*

A seguir, apresentamos o Quadro 2 com os usos de *hacia* no corpus de aprendizes:

Quadro 2: Linhas de concordância ampliada para *hacia*

Linha	Excerto
01	*A la derecha hay una ventana que da hacia afuera.* (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
02	*Mientras el fondo del castillo en las montañas alpinas, con colores blanca y gris - transmitido soledad y tristeza; vivia un hombre que nunca miraba el sol, porque sus ojos azules no podría con los rayos del "astro", por eso, solo salía en las noches de su casa donde miraba las estrellas y hacia tambien pedía para las estrellas cadentes que algún día ponese algo en su corazón que lo acalentase.* (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
03)	*Pero continuando con por el recorrido hacia adelante pasamos por una puerta que nos lleva al comedor, donde hay una mesa de madera toda tallada a mano, y sus doce sillas también.* (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
04	*Al lado hay un elevador para el segundo piso y después una escalera muy elegante que nos lleva hacia arriba también.* (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
05	*Me puse muy celosa, pues toda mi atención se volvió hacia mi pequeño hermano.* (Redação sobre Recordações de Infância)
06	*Vamos a volver hacia dentro y subir las gradas, ya vemos una pequeña sala con algunos sillones, y algunos almuadones en el piso, podemos ver una tele, un dvd, un videojuego, hay muchas ventanas.* (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
07	*Si continuas mas al frente verás un corredor que te lleva hacia la cocina, comedor y al piso de arriba.* (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
08	*Cuando sales a caminar por las calles, puedes oir los autos pasando, los perros ladrando y escuchas también los microbuses gritando: HACIA LA CALLE CALACOTO, SAN MIGUEL Y ACHUMANI.!!!!, es un poco irritante sonido al principio, pero después de un tiempo ni lo escuchas mas.* (Redação sobre Uma Cidade – feita em laboratório)
09	*Com la gran explosión demográfica de la Tierra, la humanidad tendrá que buscar nuevos sitios para vivir, entonces tendremos un gran desarrollo em las atividades espaciales y la construcción de modernas naves que viajarán hacia el planeta Marte* (Redação sobre Como seria a vida em Marte)

A preposição *hacia* teve nove ocorrências no corpus e se encontra na lista de preposições em subuso. Na maioria dos casos essa preposição foi empregada como sinônimo de *em direção de*. É interessante notar que não houve nenhum caso de uso de *hasta* ao invés de *hacia*, o que normalmente pode ser um tema de dificuldade para os aprendizes. No entanto, vemos um subuso do emprego de *hacia* com as demais funções que esta preposição pode exercer.

Cabe acrescentar que no excerto 02 há uso desnecessário de *hacia*, deslocado e sem conexão com o contexto.

EMPREGO DE *ENFRENTE DE/FRENTE A*

Em espanhol, o léxico *frente* significa fronte (parte superior do rosto situada em cima das sobrancelhas) ou o lado anterior de um edifício (fachada). Este vocábulo apresenta-se acompanhado da preposição *a* quando se deseja expressar a ação de estar diante ou em frente de algo ou alguém. Por outro lado, a palavra *frente*, unida à preposição *en*, transforma-se em *enfrente* e deve ser usada combinada com a preposição *de*. Assim, a gramática espanhola classifica o par *enfrente de/ frente a* como locução preposicional (DUEÑAS; HERMOSO, 2011, p. 2009).

Observemos, no Quadro 3, os excertos com o emprego de *(en)frente*:

Quadro 3: Linhas de concordância ampliada para enfrente de eoutras construções

Linha	Excertos
01	Por último, mi tío Rogério (padre de Dalila y Artur) está en frente de mi prima, jugando con un juguete. (Redação sobre Uma foto)
02	En São José de rio preto casi no hay actividades culturais, por eso, hay muchas criticas ao alcalde, algunas persons aquedaranse en frente de la alcalderia por horas… (Redação sobre Uma Cidade – feita em laboratório)
03	Él tendría una cama doble, *en frente de la cama tendría un televisor y detrás de la televisión uma mesa de estudio, que tendría mi computadora portátil, algunas fotos, y una estantería de pared con mis libros favoritos. La ventana de mi habitación sería grande y tenía una vista de la casa del fondo.* (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
04	El garaje estaría em frente de casa y del lado tendría um (un) jardín. Tan pronto como se abrió la puerta que se ve una escalera al frente, que se llevaría en la parte superior de la casa. (que llevará a la parte superior…) (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
05	A frente hay una plaza de alimentación con muchas personas almuerzando, yo hice una cara triste diante de llas y me dieron un bocadillo… Comilo y maté mi hambre. (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
06	*A la derecha estará uma escalera y abajo un camino de piedras que llevará a una puerta de vidro adornada de vidrieras que quedará al fondo de la casa. A la frente habrá el comedor , que tendrá una mesa grande* […] (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
07	À derecha, una habitación para las visitas, à frente*, una habitación doble y más al lado dos habitaciones para los futuros hijos*; (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
08	[…] *vemos coches aparcados en las garajes, los niños jugando en frente a sus casas, padres y madres, hermanos y amigos charlando sobre sus planes para su futuro y para el futuro de sus hijos…* (Redação sobre Uma Cidade – feita em laboratório)
09	*Estamos a la frente del pizzara y allí no hay nada escrito.* (Redação sobre Uma foto)
10	El garaje estaría em frente de casa y del lado tendría un jardín. (Redação sobre Como seria a vida em Marte)

Nas linhas 01 à 04, nota-se o desejo dos autores em expressar que X estava diante de Y, como em: *Rogério está enfrente de mi prima; algunas personas se quedaron enfrente de la alcaldía; enfrente de la cama; enfrente de casa*. Embora haja outros detalhes a serem discutidos com os alunos para os devidos encaminhamentos, os usos de *enfrente de* estão adequados. Não obstante, a combinação *en frente de* apresenta um padrão de frequência menor em comparação com *enfrente de*. A respeito disso, a RAE propõe a escrita de *enfrente* como uma única palavra, mas também considera adequada segunda opção. Desse modo, parece-nos importante ressaltar essa questão aos

alunos, alertando-os desse dado e fazendo-os saber que as duas formas são corretas, apesar de uma ser mais frequente que a outra.

A partir do excerto 05 encontramos possíveis sinais de interferência da língua materna (LM), bem como de associação inadequada. O excerto 05 indica interferência da LM, devido à construção portuguesa "à frente". Como é sabido, diferentemente do que ocorre em língua portuguesa, a contração entre artigo definido feminino e preposição *a* não ocorre no espanhol, o aluno retirou a crase e usou somente a preposição. Essa hipótese se confirma no excerto 07, no qual outro aprendiz descreve que à frente do quarto de visitas há outro quarto de casal. Cumpre salientar que em português "estar à frente de algo" significa comandar algo, material ou figurativamente. O equivalente dessa forma em espanhol seria estar *al frente*.

Na linha 06 o aprendiz descreve uma casa com uma escada situada à direita. No entanto, no momento de narrar que embaixo das escadas haverá um caminho que levará a uma porta de vidro e, que em frente a essa porta haverá uma sala de jantar com uma mesa grande, emprega *a la frente* que não se refere à localização e, sim, ao substantivo frente (testa). Neste caso a associação de "à frente" não corresponde ao sentido que o aprendiz queria dar ao dizer que *frente a la puerta* de vidro haverá uma sala de jantar. O que provavelmente ocorreu foi a tradução literal de "à frente" para *a la frente*, pois em espanhol não há contração do artigo definido feminino (a) com a preposição a, como ocorre com a crase em português. O excerto 09, apresenta o mesmo caso de inconsistência de emprego: com locução preposicional *enfrente de* e substantivo *frente*.

Na linha 08, o aprendiz utilizou a combinação *en frente a*para explicar que os meninos estavam brincando diante de sua casa, na qual os pais, irmãos e amigos conversavam sobre os planos para o futuro das crianças. As gramáticas do espanhol apresentam como locução prepositiva os pares *enfrente de* ou *frente a* quando se deseja expressar o sentido de um ponto que mira a outro ponto. Entretanto, embora em uma frequência menor, a forma *enfrente a,* como sinônimo de *enfrente de,* pode ocorrer em determinadas variedades linguísticas, como no exemplo extraído pelo CREA: *¿Usted ya ha visto a la mujer que vende los aguacates no pales enfrente a las alchichonería?*

Nesses casos, é importante que o professor discuta em sala de aula sobre a heterogeneidade do espanhol e esclareça aos alunos que algumas formas são usadas em determinados contextos, os quais podem determinar a formalidade ou informalidade dos interlocutores.

Outro caso em que o uso de *enfrente* pode gerar dúvidas é quando estiver assumindo a função do verbo *enfrentar*, cuja regência exige a preposição *a*, como podemos observar no exemplo extraído do CREA: [...] da clases allí y Eliseo y éltuvieron la idea de *enfrentar a* los alumnos de producción y a los de [...].

No excerto 10, do Quadro 3, *frente* aparece acompanhado da preposição *em*, podendo ser outro sinal de interferência da LM.

O EMPREGO DE *EXCEPTO*

A preposição *excepto* provém da palavra latina *exceptus* e tem o sentido de exclusão de um elemento que faz parte de um conjunto de ideias ou ações expressadas anteriormente na sentença.

Abaixo, apresentamos os excertos dos usos de *excepto* nas redações sobre a Casa dos Sonhos e Recordações de Infância.

Quadro 4: Linhas de concordância ampliada para Excepto e outras construções

Linha	Excerto
01	*Uno de los momentos más esperados del año (excepto la Navidad, en que yo esperaba ansiosamente para abrir los regalos) era el día para comprar los útiles escolares.* (Redação sobre Recordações de Infância)
02	*Esta puerta dá en el baño de la habitacion, todo blanco, excepto por las toallas rojas.* (Redação sobre a Casa dos Sonhos)
03	*Esta tiene una cama grande, predominantemiente negra - excepto por las dos almohadas.* (Redação sobre a Casa dos Sonhos)

Podemos observar que nos três excertos o uso de *excepto* tem o sentido de exceção, exclusão. Na linha 01, o aluno expressa que o momento mais esperado do ano era o de comprar o material escolar, porém reitera que apesar de tudo, o natal ainda era o momento mais emocionante do ano. Ou seja, o autor do texto exclui dos momentos mais importantes do ano o natal, pois essa data é sem dúvida a mais esperada por ele, por ser o momento de abrir os presentes, conforme a tradição brasileira. Não obstante a primeira leitura, a construção entre parênteses, por outro lado, parece-nos deslocada (ou agramatical) por carecer de elementos linguísticos que permitam a recuperação de sentido coesivo entre *momento* e *navidad*.

Na linha 02, menciona-se uma porta que dá acesso a um banheiro do quarto de uma casa. O aluno introduz a sentença descrevendo que essa parte da casa, assim como todos os objetos que encontramos nele, tem a cor branca. Porém, logo após mencionar essa característica usa a preposição *excepto* que, por sua vez, contrapõe a ideia do todo branco, pois há toalhas vermelhas que se destacam entre a brancura descrita.

Na linha 03, vemos o mesmo sentido de um todo com uma única cor, no caso a cama que era predominantemente preta, com exceção dos travesseiros, cujas cores não são mencionadas, mas que podemos entender pelo uso de *excepto* que elas não eram pretas como a cama.

No que se refere ao emprego de *excepto*, podemos concluir que os usos foram adequados (exceto no primeiro caso) em língua espanhola.

O EMPREGO DE *TRAS*

A preposição *tras* provém da palavra latina *trans*, que em espanhol significa *al otro lado de*, *más allá de*. O sentido dessa preposição pode variar de acordo com o contexto de uso ou do elemento que a acompanhar (outra preposição ou um verbo). Quando atua com o sentido de tempo ou espaço tem por sinônimos os advérbios *detrás* ou *después de* respectivamente, como p.ex.: (a) *Hay um misterio escondido tras su aparente indiferencia*, (b) *Tras unos minutos de silencio, se reanudó la sesión*. Em contrapartida, a preposição *tras* ou a locução *tras de*, quando estão acompanhadas de um verbo no infinitivo podem apresentar o sentido de *además de, encima de*. Geralmente está posta antes de um substantivo ou adjetivo, p. ex.: *Tras decir que era inocente pretendía que lo creyéramos* (BRUYNE, 1999, p.695).

A seguir, apresentamos a linha de concordância ampliada com o uso de *tras*, presente no corpus de aprendiz.

Quadro 5: Linha de concordância ampliada para *tras*

Linha	Excerto
01	*El teatro municipal se encuentra situado próximo a la Famerp (Facultad de Medicina de Rio Preto) y al hospital HB, alrededor es un lugar simples y ligeramente ruidoso debido a los sonidos de los coches por las vías próximas, pero dentro es realmente un local mágico, con distintas pinturas en las paredes. De tras de su cortina encarnada el mundo se cambia y las colores monótonas dan lugar al mundo de la fantasía y diversión.* (Redação sobre Uma Cidade)

A preposição *tras* foi a menos frequente nesse corpus, apresentando uma única ocorrência. A partir do tema "Uma cidade" o aluno descreve a localização do teatro municipal, que se encontra próximo a uma faculdade e a um hospital. Menciona que os arredores do teatro são simples e que as ruas próximas são ruidosas, devido ao fluxo contínuo de carros. Entretanto, apesar dos detalhes que poderiam ofuscar toda a beleza de um teatro municipal, expressa que o interior é um lugar mágico, com diferentes pinturas nas paredes e que atrás das cortinas, ou seja, no palco, no momento da encenação, o mundo se transforma em fantasia e diversão. Nesse excerto, não cabe dúvidas de que o *trás* foi usado com o sentido de *detrás*, tratando-se, portanto, de uma falsa ocorrência, devido à inadequação ortográfica, pois não se trada de uma preposição composta.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Os dados levantados apontam para a necessidade de se levar ao aprendiz de língua espanhola atividades mais aprofundadas e pautadas em exemplos reais de emprego das preposições mencionadas, uma vez que a maior parte do material disponível ao estudo deste tópico gramatical carece de contraste entre a língua portuguesa e a língua espanhola e, não menos importante, exibe lacunas informacionais substanciais, no que diz respeito aos usos menos frequentes deste item lexical.

Nesse sentido, a ausência de descrição pode ser superada por meio do arcabouço teórico-metodológico da LC, tendo em vista que seu instrumental evidencia e desvela aspectos não descritos nas gramáticas tradicionais (tanto em língua portuguesa quanto em língua espanhola).

Optamos, dado o escopo deste artigo, apresentar uma análise centrada na produção escrita de aprendizes universitários, tendo como corpora de apoio textos produzidos por falantes nativos (p. ex.: CREA). No entanto, ao professor de ELE, a possibilidade de aprofundamento por meio de corpora online, ou compilados exclusivamente para extração e análise de dados linguísticos, configura-se como pedra de toque para apreensão dos hiatos informacionais que dificultam o ensino-aprendizagem.

Corpora menores, com textos específicos (técnicos, literários, jornalísticos etc.) podem ser utilizados na construção de corpora, explicitando questões relacionadas ao léxico mais ou menos frequente. Também é possível o ensino do instrumental da LC aos alunos, fomentando, sobremaneira, a autonomia na confecção e revisão de textos.

Além dos dicionários, gramáticas e explicações do professor, mais uma janela privilegiada se abre em direção ao uso competente do idioma estrangeiro.

Por fim, mencionamos que o presente artigo é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado em andamento e buscou descrever, por meio do arcabouço teórico-metodológico da LC, o emprego do léxico menos frequente em corpus de aprendizes de ELE.

É importante reafirmar que aliar o emprego do instrumental da LC às discussões em sala de aula, bem como a refacção textual é um exercício eficaz no tratamento de questões relacionadas ao uso do léxico. Pretendemos, em outras etapas de desenvolvimento do estudo, aprofundarmo-nos na descrição do uso do léxico mais frequente. Esperamos que as análises aqui apresentadas possam subsidiar novos estudos na área da LC, além de fomentar estudos contrastivos entre português e espanhol.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. C. G. P. **Corpus linguístico e a aquisição de falsos cognatos em espanhol como língua estrangeira**. São Paulo: PUC-SP, 2006. 253 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem), LAEL, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

____. **Ensino-aprendizagem de léxico em espanhol como língua estrangeira (E/LE) por meio de corpora (as palavras polissêmicas nos livros didáticos)**. São Paulo: PUC-SP, 2013. 523 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem), LAEL, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ARAÚJO JÚNIOR, B. J. As construções com SE na produção escrita de brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira: um estudo baseado em corpus. **Letras & Letras,** [S.l.], v. 30, n. 2, pp. 64-81, dez. 2014. ISSN 1981-5239. Disponível em: ‹http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/27834›. Acesso em: 16 de jun. 2016.

BALBÁS, M. S. **Análise de erros, baseada na Linguística de Corpus, da escrita de aprendizes brasileiros universitários de Espanhol como Língua Estrangeira**. São Paulo: PUC-SP, 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem), LAEL, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.

BISSACO, C. M. **Ensinando com corpora: mediação e interação em aulas de espanhol como língua estrangeira**. São Paulo: PUC-SP, 2010. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem), LAEL, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

____. Linguística de Corpus: ferramentas para o ensino de heterossemânticos. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**. Ano 09, n. 17, 2013.

BRUYNE, J. Las preposiciones. In: **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999, pp. 661-703.

CABRERA, A. F.; GÓMEZ, J. E.; JARA, A. V. Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 47, n. 86, pp.385-411, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.cl/pdf/signos/v47n86/a03.pdf. Acesso em: 01 de out. 2016.

DUEÑAS, C. R.; HERMOSO, A. G. **Gramática del español lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 2011.

FERNANDES, F. **Dicionário de verbos e regimes**. 43 ed. São Paulo: Editora Globo, 1999.

GRANGER, S. **Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**.Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

JACOBI, C. **Linguística de Corpus e ensino de espanhol a brasileiros: descrição de padrões e preparação de atividades didáticas (decir/hablar; mismo; mientras/ encuanto/ aunque).**São Paulo: PUC-SP, 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem), LAEL, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

KINDERMANN, C. A. E. Corpora de aprendizes: uma ferramenta para o ensino de língua inglesa e formação do futuro professor. Veredas On-line: Linguística de Corpus e Computacional, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, pp.36-49, fev. 2009. Disponível em: <https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/288>. Acesso em: 20 fev. 2016.

LLANOS, Leonardo Campillos. Errores léxicos en el español oral no nativo: análisis de la interlengua basado en corpus. **Elua**, n. 28, pp. 85-124, 2014. Disponível em: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48502. Acesso em: 01 out. 2016.

LAVID, J. **Lenguaje y nuevas tecnologías**. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI. Madrid: Cátedra, 2005.

LIMA, C. H. R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio De Janeiro: José Olympio, 2011. pp. 231-233.

MOLINER, M. **Diccionario electrónico de uso del español**. Madrid: Editorial Gredos, 2008.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus de Referencia del Español Actual** (CREA). Disponível em: <http://corpus.rae.es/creanet.html>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **Diccionario de la lengua española**. Disponível em: <http://corpus.rae.es/creanet.html>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ROCHA, C. F. O léxico em textos de aprendizes de língua espanhola: um estudo descritivo pautado na linguística de corpus como subsídio para o ensino. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, n. 40, pp. 284-300, 2013.

____. Coleta de corpus de aprendizes: questões qualitativas em uma pesquisa sobre a escrita de aprendizes de língua espanhola. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, n. 43, pp. 286-297, 2014.

SÁNCHEZ, A. Definición e historia de los corpus», en: Sánchez, A., et al. (ed.), CUMBRE - **Corpus lingüístico del español contemporáneo**. Madrid: SGEL, 1995.

SCOTT, M. WordSmith Tools.Version 6.Oxford: Oxford University Press, 2015.

SEBOLD, M. M. R.; MAGGESSY, A. K. E. Contextos de ocorrência das perífrases de gerúndio e particípio no português do Brasil e na variedade do espanhol do México e sua significação aspectual. **Letras & Letras,** [S.l.], v. 30, n. 2, p. 261-290, dez. 2014. ISSN 1981-5239. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/27981>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVA, I. M. 3., 2006, Rio de Janeiro. **Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro**. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/26_dasilva.pdf . Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, B. S. **Nível de qualidade em atendimento de Service Desk em Espanhol e emprego de características linguísticas: uma pesquisa baseada em corpus**. São Paulo: PUC-SP, 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem), LAEL, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SERIKAKU, H. **Padrões de usos de pronomes átonos lexicalizados no espanhol: um estudo baseado na Linguística de Corpus.**São Paulo: PUC-SP, 2014. 181 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem), LAEL, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SINCLAIR, J. **Reading Concordances: an introduction.**London: Longman, 2003.

SINGLETON, D. **Language and the lexicon an introduction.**London: Oxford UniversityPress, 2000.

STEIN, C. M. S. A Linguística de Corpus e os heterosseânticos no par de línguas espanhol/português. **Revista Escrita**, Gávea, n. 17, pp. 1-20, 2013. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22340/22340.PDF. Acesso em: 01 out. 2016.

TORREGO, L.G.**Gramática didáctica del español**. São Paulo: Edições SM, 2005.

VIANA, V. Linguística de Corpus: Conceitos, Técnicas e Análises. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. (Orgs). Corpora no ensino de línguas estrangeiras**.** São Paulo: Hub Editorial, 2010. pp. 25-95.

A ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO

ACADEMIC WRITING AT UNIVERSITY: A CASE STUDY

Patrícia P Bertoli[1]
Tania M. G. Shepherd[2]

RESUMO: O bacharelando brasileiro de língua inglesa tem entre as inúmeras disciplinas do seu currículo uma cujo objetivo é lhe ensinar a escrita acadêmica. Nela, além de mostrar evidências de aquisição do discurso da língua estrangeira em seu registro escrito, o aluno também tem de evidenciar o domínio do léxico acadêmico. O presente trabalho descreve o léxico na produção escrita de uma turma de bacharelandos em inglês e respectivas literaturas através dos princípios da Linguística de Corpus. Para tal, foi compilado e digitalizado um corpus de escrita acadêmica produzida por aprendizes como parte dos requisitos da referida disciplina de escrita. Como corpus de referência foi usado um dos componentes do BAWE (*British Academic Writing in English*), contendo ensaios em inglês escritos por universitários da área de Humanidades, cuja primeira língua é o inglês. Com o auxílio de meios digitais foram extraídas, contabilizadas e comparadas as expressões lexicais mais frequentes usadas por ambos os grupos de alunos. O estudo faz uso de metodologia consagrada no tratamento de n-gramas (ou *clusters* lexicais) para desvelar um aspecto do aprendizado da língua inglesa escrita por parte do grupo estudado: o uso de vocabulário frequente por escritores iniciantes ao lidarem com as demandas de atividades da escrita argumentativa dentro da universidade.

Palavras–chave: escrita acadêmica; n-gramas; universitário brasileiro; língua inglesa

ABSTRACT: English majors in Brazil must attend a number of subjects as part of their curriculum, including a topic designed to teach them academic writing. In this subject, students need to show evidence of the acquisition of academic discourse in the foreign language but also provide evidence of their mastery of academic lexis. The present work describes the lexis in the written production of a class of English majors in Brazil, using Corpus Linguistics as methodology. To this end, a corpus of freshman academic writing was compiled and digitalized. As a reference corpus one of the components of the BAWE (*British Academic Writing in English*) was used, which consists of essays written in English by Humanities undergraduates, whose mother tongue is English. Digital tools helped extract, count and compare the most frequent lexical phrases used by both Brazilian and British students. The research uses long-established

[1] Professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. E-mail: pat@corpuslg.org.

[2] Professora associada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; doutora em Letras. E-mail: tania.shepherd@gmail.com.

methodology for the treatment of n-grams to unveil a feature of English language acquisition, namely the frequent use of academic vocabulary on the part of apprentice writers when dealing with argumentative writing as part of their university studies.

Keywords: academic writing; n-grams; Brazilian undergraduates; English language

INTRODUÇÃO

O discurso do aluno - principalmente sua escrita - está no centro das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem que ocorrem na educação terciária (HYLAND, 2009, p. 123). Isso se dá por duas razões: primeiro porque os conteúdos das disciplinas na universidade são geralmente acessados por meio do texto escrito; segundo, porque é geralmente a partir do texto escrito que o aluno mostra aquilo que aprendeu. É por essa condição de simbiose que a escrita como parte das práticas acadêmicas vem recebendo tanta atenção por parte de pesquisadores/professores nos últimos anos.

A situação que se apresenta para o aprendiz de língua estrangeira em nível terciário, entretanto, é desafiadora. Aprender a escrever um ensaio acadêmico significa adquirir um letramento difícil, porque específico da prática acadêmica, o assim chamado letramento ensaístico (*essayist literacy*) (SCOLLON; SCOLLON, 1981). Tal letramento incorpora a integração de camadas que vão desde a aquisição dos padrões retóricos da língua estrangeira, a habilidade de citar autores sinalizando se o estamos corroborando ou não, até o emprego do mesmo registro acadêmico da comunidade de prática relevante. Como diz Biber (2006:1)3, os alunos que estão começando seus estudos na universidade enfrentam vários obstáculos e ajustes que causam perplexidade, e muitas dessas dificuldades envolvem aprender a usar a linguagem de novas maneiras.

O que pode fazer então o professor de escrita acadêmica? Há inúmeros livros didáticos que se propõem a ensinar 'como' escrever um ensaio acadêmico. Esse estilo de livro, que se assemelha a um 'manual', parece não ajudar muito o aluno brasileiro, visto que tem como alvo duas 'representações' de leitor-ideal: o estudante de graduação estrangeiro que frequenta os cursos de introdução (*pre-sessional courses*) dados por suas respectivas universidades de língua inglesa, em sua grande maioria, e um público-alvo de pós-graduados. Essas publicações descrevem o passo a passo, nem sempre claro, de como transformar orações em parágrafos e parágrafos em ensaios (cf. LISS; DAVIS, 2012). O outro tipo de publicação é geralmente direcionado ao pós-graduando que necessita escrever artigos científicos. Nessas publicações encontram-se expressões e frases úteis para a escrita das várias partes ou movimentos retóricos de produtos acadêmicos (cf. GLASMAN-DEAL, 2010; SWALES; FEAK, 2012) cujo objetivo final é a publicação – algo longo, com múltiplos passos, que incluem a apresentação de problemas de pesquisa e discussão de resultados.

O presente trabalho desenvolvido por duas professoras de escrita acadêmica em inglês em nível terciário originou-se da necessidade de conhecer os pontos fortes e

[3] Tradução nossa de: "*students who are beginning university studies face a bewildering range of obstacles and adjustments, and many of these difficulties involve learning to use language in new ways*" (BIBER, 2006: 1).

fracos da escrita de seu alunado para então poder informar sua prática a partir dos mesmos pontos. O passo inicial da pesquisa foi o mapeamento das 'frases lexicais' existentes na escrita acadêmica dos alunos. As frases lexicais (também chamadas de *clusters*, pacotes lexicais, itens polilexicais) são itens frequentes e funcionalmente importante em textos acadêmicos, que, entretanto, os aprendizes de língua inglesa parecem achar problemáticos. A dificuldade de lidar com esses blocos de informação fica evidenciada no fato de que os aprendizes tendem a usar um repertório limitado dessas frases lexicais de forma correta, e o fazem repetindo as mesmas frases com maior frequência do que seria desejável.

Este trabalho usa uma metodologia calcada na Linguística de Corpus. É um trabalho de natureza contrastiva sobre o léxico, porque estuda comparativamente dois corpora de ensaios acadêmicos em inglês escritos por nativos e por aprendizes dessa língua. A proposta aqui é investigar as frases polilexicais frequentes nos dois corpora, respondendo às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que frases lexicais são encontradas somente no corpus de estudo?
2. Que frases lexicais são encontradas somente no corpus de referência?
3. Como os itens comuns a ambos os corpora estudados se configuram em termos de frequência e de uso?
4. Quais os entornos dessas expressões?

Ao responder a essas perguntas focando em um corpus de estudo de escrita acadêmica de universitários brasileiros, compilado pelas próprias professoras da classe de escrita acadêmica, pretende-se aqui mostrar um modelo de prática pedagógica que se alia com a pesquisa.

ESCRITA ACADÊMICA DE APRENDIZ: SOB O FOCO DO COMPUTADOR

Os estudos auxiliados por computador sobre corpora de escrita acadêmica em língua inglesa, de forma geral, enfocam corpora de textos escritos por a) por sujeitos aprendizes cuja língua materna é o inglês; b) escritores proficientes já publicados; c) falantes de inglês como língua franca, cujos textos já foram publicados ou aceitos para publicação; c) aprendizes da língua inglesa e da variedade expositiva. Essa última pesquisa sobre corpora contendo textos de aprendiz ou 'corpora de aprendiz' foi iniciada por Granger e seus colaboradores nos anos de 1990 (HYLAND, 2002, p. 176). Esses corpora nos fornecem evidência dos recursos léxico-gramaticais e discursivos utilizados por grupos de falantes nativos de uma língua A, ao se expressarem numa determinada língua adicional. Dada a facilidade e rapidez de poder vasculhar de forma confiável enormes quantidades de dados linguísticos autênticos, pode-se examinar com segurança e confiabilidade o que é usado com frequência de forma coletiva por esses grupos de usuários, o que é usado em demasia e o que é pouco ou nada usado. Investigam-se os padrões recorrentes, as tendências de uso de itens lexicais específicos ou de agrupamentos lexicais, além de tendências fraseológicas. Em termos de agrupamentos lexicais as pesquisas podem se concentrar em grupos lexicais não contínuos (como em *in the case of = in the + substantivo + of*) ou com os assim chamados n-gramas (também chamados de *cluster*, feixe lexical ou pacote lexical).

A investigação assistida por computador da escrita acadêmica em inglês de universitários brasileiros já tem produção expressiva derivada do GELC (Grupo de estudos em Linguística de Corpus) sediado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (ver http://corpuslg.org/gelc/gelc. php). O foco de pesquisa vem se aprofundando no estudo de grupo lexicais de três e quatro palavras (trigramas e quadrigramas) na escrita de brasileiros oriundos de várias universidades. Os corpora usados nesses estudos são o Br-ICLE (*Brazilian International Corpus of Learner English*) em contraste com vários corpora de referência, igualmente escritos por universitários falantes de inglês como língua de herança.

Um dos muitos achados do GELC é que a população de universitários brasileiros investigada parece ter pouca ou nenhuma alternativa para as palavras ditas vagas como '*people*' ou '*thing*' e não demonstra conhecer as possibilidades anafóricas do pronome '*this*' (SHEPHERD, 2009). Além disso, parece desconhecer como usar, anaforicamente, substantivos abstratos (*content nouns*), como 'problema', 'solução' e outros. Um outro aprofundamento tem a ver com a extração e classificação funcional dos mesmos blocos lexicais, a partir das categorias propostas por Simpson-Vlach e Ellis (2010). Dutra e Berber-Sardinha (2013) mostraram que no corpus de aprendizes brasileiros estudado há uma prevalência de blocos com a função referencial sobre a função atitudinal. Em 2014, Dutra, Orfano e Berber Sardinha caminharam com a pesquisa, focando no mapeamento de blocos com função de posicionamento do escritor/aprendiz. O objetivo dessa vez foi discutir o papel ocupado por essas expressões em escrita acadêmica em inglês dos universitários estudados. Os resultados apontaram para a ausência de 'atenuadores' na escrita acadêmica examinada.

O estudo ora descrito foi desenvolvido a partir de um corpus que pode ser considerado pequeno, porque ainda em processo de compilação. Ele é, entretanto, igualmente representativo do contexto e da população específicos estudados em corpora maiores pelo GELC, visto que os sujeitos de pesquisa são universitários estudando a língua inglesa no bacharelado de uma única universidade.

MATERIAIS E MÉTODOS

O corpus deste estudo recebeu o nome de EAAL ou corpus de Ensaios Acadêmicos de Alunos de Letras, sendo composto por textos produzidos por alunos do Bacharelado em Letras Inglês-Literaturas, de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro. Com consentimento por escrito dos sujeitos de pesquisa, foram coletados 174 textos produzidos por noventa e dois estudantes de primeiro ano, a partir de tarefas propostas por uma única professora, no período entre setembro de 2013 e dezembro de 2014. Cada texto contém aproximadamente 500 palavras e os estudantes tiveram como norma seguir os parâmetros de ensaios acadêmicos argumentativos, contendo quatro ou cinco parágrafos, conforme ensinado nas aulas. Os textos, produzidos como tarefa de casa e entregues à professora via e-mail, incluíram ensaios avaliativos de obra literária de escolha livre, ensaios biográficos e abarcaram também temas como: 'cultura inglesa', 'inglês como língua franca', 'gramática da língua inglesa', 'aprendizagem de língua estrangeira' e o 'adeus' na Literatura. O corpus foi compilado preservando-se a estrutura original dos textos, da maneira como foram entregues, excluindo-se os nomes dos autores, e salvos em arquivos em formato de texto (.txt), a fim de permitir

sua análise lexical por meio do programa *Wordsmith Tools. 5.0*. O mesmo programa foi usado para a extração de dados do corpus de referência.

O EAAL soma 94.343 palavras, sendo 8.949 palavras diferentes. Embora possa ser classificado como um corpus pequeno (cf. BERBER SARDINHA, 2005), é composto por toda a produção escrita de um mesmo grupo de alunos no período de coleta. Vale ressaltar que corpora pequenos também são considerados interessantes em estudos linguísticos (STUBBS, 2005), sobretudo para contextos e registros especializados e para o ensino da escrita, por oferecerem possibilidade de descobertas para contextos específicos, como afirmam Flowerdew (2001) e Tribble (2001), sendo, portanto, pertinentes para a investigação ora descrita.

Como corpus de referência foi utilizado um componente do corpus BAWE (*British Academic Written English*). O BAWE (disponível mediante licença de http://ota.ahds.ac.uk) tem a totalidade de 6.506.995 itens lexicais, advindos de 2859 trabalhos escritos por alunos de graduação e mestrado, por um período de três anos, derivados de trinta e cinco disciplinas diferentes. Os textos incluem estudos de caso, resenhas, ensaios, explicações, revisão da literatura, seções de metodologia, narrativas, resoluções de problemas, propostas e relatórios de pesquisa. Levando-se em consideração que o corpus de estudo da pesquisa ora descrita é de produção textual de alunos de Letras Inglês-Literaturas, optou-se por utilizar apenas a parte compatível do BAWE em relação aos sujeitos estudados. Assim, foram considerados somente os textos das áreas de Letras e Humanidades, das disciplinas específicas de Inglês e Linguística, cuja totalidade é de 362.378 palavras, sendo 19.474 palavras diferentes. Sendo assim um corpus de referência quatro vezes maior que o corpus de estudo, o que se coaduna com os preceitos de Berber Sardinha (comunicação pessoal) quando afirma que, caso o pesquisador queira ter informação suficiente para julgar cada palavra ou grupo de palavras do corpus de estudo deve usar um corpus de referência muitas vezes maior do que o que corpus de estudo (BERTOLI; SHEPHERD, 2015). Tal diferença exponencial na quantidade de palavras possibilita visualizar uma gama maior de ocorrências do léxico em foco.

Selecionados os corpora de estudo e de referência, passou-se para a fase de levantamento de quadrigramas. Um quadrigrama (ou um grupo lexical de quatro palavras) é qualquer combinação de quatro palavras que ocorre com uma frequência estabelecida pelo pesquisador. A razão para a escolha de sequências é que ao se estudar como as sequências são usadas em diferentes corpora, torna-se possível isolar as unidades (pré-fabricadas ou não) de que as diferentes categorias de escritores se utilizam para construir seus argumentos, exemplos e modos de referenciar entre outros (SCOTT; TRIBBLE, 2006, p.ix). Por outro lado, a razão para a escolha de sequências de quatro palavras segue os padrões de Cortes (2004, p. 401) que afirma serem unidades de trabalho produtivas, porque um quadrigrama pode conter o imbricamento de um trigrama.

Os quadrigramas dos dois corpora foram computados com o auxílio do software *WordSmith Tools 5.0*, o qual retornou 274 quadrigramas do corpus EAAL e 2373 quadrigramas do corpus de referência. Entre os quadrigramas mais frequentes no corpus de estudo foram encontradas sequências lexicais que representavam títulos de obras e expressões diretamente ligadas aos temas das tarefas, tais como: "*Fault in our stars*"; "*The fault in our*"; "*The tell tale heart*"; "*the beginning of the*"; "*learning a second language*"; "*end of the book*"; "*English as a second*". Essas expressões foram desconsideradas para a análise por não representarem verdadeiramente destaque de uso, vez que

seria impossível falar de obras ou livros sem mencionar seus títulos, ou discutir seus temas sem os citar.

A partir desses resultados, decidiu-se estudar as sequências lexicais-chave. Palavras-chave (ou sequências de palavras-chave) advêm da comparação de um corpus de estudo (menor) e um corpus de referência (maior) e representam as palavras cujas frequências são estatisticamente superiores (positivas) ou inferiores (negativas) no corpus de estudo (cf. BERBER SARDINHA, 2004, p. 111). Dessa forma, indicam uma característica intrínseca a um conjunto de textos, também chamada de chavicidade (ou *aboutness*) A pesquisa com itens lexicais-chave como elementos de busca colabora tanto para a identificação de características de textos e registros, como também para análise do discurso e dos mesmos textos (BONDI, 2010, p. 1) e, portanto, são um elemento essencial na busca de fraseologias típicas.

A extração dos quadrigramas-chave do corpus de estudo, em relação à porção de Letras e Humanidades do corpus BAWE, retornou 162 itens. Em outras palavras, após serem desconsideradas as expressões que designavam temas e tarefas, restaram três grupos de expressões usadas no corpus de estudo: aquelas usadas em excesso, aquelas usadas com escassez e ainda aquelas usadas erroneamente. A tabela a seguir mostra os 30 primeiros quadrigramas-chave extraídos do EAAL em relação ao BAWE-AH acompanhados do número de suas ocorrências.

Tabela 1: Quadrigramas–chave positivos no *corpus* EAAL

N	Quadrigrama	EAAL	BAWE-AH	N	Quadrigrama	EAAL	BAWE-AH
1	ON THE OTHER HAND	35	66	16	IN THE SAME WAY	5	15
2	IT IS POSSIBLE TO	29	41	17	IT IS IMPORTANT TO	5	26
3	ONE OF THE MOST	23	14	18	THE FACT THAT THE	5	37
4	THE END OF THE	18	53	19	THE USE OF THE	5	54
5	THE BEGINNING OF THE	15	30	20	IT IS NECESSARY TO	4	14
6	TELLS THE STORY OF	10	0	21	TO BE ABLE TO	4	26
7	AT THE END OF	10	58	22	BY THE USE OF	3	16
8	END OF THE BOOK	9	0	23	IN THE CASE OF	3	21
9	AT THE SAME TIME	7	26	24	IT IS CLEAR THAT	3	22
10	TO THE FACT THAT	7	27	25	THE MAJORITY OF THE	2	13
11	CAN BE SEEN AS	6	15	26	ALLOWS THE READER TO	2	14
12	THE REST OF THE	6	21	27	THE IMPORTANCE OF THE	2	16
13	AS WELL AS THE	6	23	28	DUE TO THE FACT	2	19
14	AS A RESULT OF	6	28	29	IS AN EXAMPLE OF	2	21
15	AT THE BEGINNING OF	6	34	30	THAT THERE IS NO	2	22

A fim de se buscar ainda mais luz sobre a natureza das expressões extraídas para a análise, esta pesquisa também lançou mão de dois corpora: o COCA (*Corpus of Contemporary American English*), e o BNC (*British National Corpus*). O primeiro com

cerca de 450 milhões de palavras e cuja plataforma se encontra on-line, permite pesquisar volume de frequência e linhas de concordâncias de palavras em expressões de busca (disponível em: <http://corpus.byu.edu/coca/>). O segundo contem 100 milhões de palavras e está disponível em: http://www.natcorp.ox.ac.uk/.

Em resumo, os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa seguiram os seguintes passos. Foram executados a coleta do corpus do estudo (EAAL); a seleção do corpus de referência (BAWE-AH); a extração dos quadrigramas dos dois corpora com a ferramenta *Wordsmith Tools 5.0*; a extração de quadrigramas comparados ou quadrigramas-chave; o levantamento de quadrigramas relevantes (ou eliminação dos quadrigramas com saliência temática) e por fim a análise dos resultados. Esse último procedimento está descrito na seção seguinte.

ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta a análise dos resultados a partir dos dados coletados, seguindo os passos descritos na seção anterior. Num primeiro momento, os quadrigramas de cada um dos corpora de pesquisa foram observados quantitativamente. Dessa forma, foram identificadas as seguintes características:

1. Há quadrigramas-chave que ocorrem apenas no EAAL;
2. Há quadrigramas-chave que ocorrem apenas no BAWE-AH;
3. Os corpora contêm diversas 'molduras' lexicais (expressões que mantém um formato conformação constante com exceção de um item lexical) e
4. O EAAL apresenta sequências semânticas (sequências que se somam a outras sequências) que não se combinam da mesma forma que no BAWE-AH.

No que diz respeito à existência de quadrigramas-chave presentes apenas no corpus de estudo, foram encontradas as expressões "*tells the story of*" e "*end of the book*" (vide figura 1). O não aparecimento de tais sequências lexicais no corpus de falantes nativos BAWE-AH chama a atenção especialmente porque as expressões são gramaticalmente corretas e parecem ser de uso comum na língua inglesa em geral. Comparar listas de frequência de apenas duas fontes demonstrou ser insuficiente. Foi neste ponto que se buscou evidência de uso em outros corpora: o COCA e o BNC.

A comparação da frequência de "*tells the story of*" em diversos corpora pode ser melhor visualizada na tabela a seguir.

Tabela 2: Frequências de "*tells the story of*"

corpus	*frequência*
EAAL	10
BAWE	0
COCA	735
COCA ACADEMIC	137
BNC	100
BNC ACADEMIC	7

Como era antevisto, o quadrigrama "*tells the story of*" ocorre em outras instâncias da língua inglesa. No que diz respeito ao inglês geral, a expressão ocorre 735 vezes no corpus de inglês americano geral (COCA) e 100 vezes no corpus de inglês britânico geral. Quando se examina seu uso em textos exclusivamente acadêmicos, a sequência semântica ocorre 137 vezes no inglês americano e 7 no inglês britânico, todas as ocorrências na área específica de Humanidades. Observa-se, portanto, uma tendência dos aprendizes em adotar formas da variedade americana da língua inglesa. Isto poderia justificar a ausência da expressão "*tells the story of*" no BAWE, que apresenta apenas textos produzidos por estudantes em universidades britânicas. De modo geral, pode-se concluir que, embora ausente no BAWE trata-se de um quadrigrama de uso permissível em inglês de maneira geral e em textos acadêmicos produzidos em inglês americano.

O mesmo procedimento comparativo foi adotado para investigar a ocorrência do quadrigrama "*end of the book*", que aparece nove vezes no EAAL e zero vezes no BAWE-AH, como pode ser visto na figura 3, a seguir:

Tabela 3: Frequências da expressão "*end of the book*"

corpus	*frequência*
EAAL	9
BAWE	0
COCA	179
COCA ACADEMIC	51
BNC	70
BNC ACADEMIC	16

Entretanto, "*End of the book*" demonstrou ser usado na escrita em língua inglesa, tanto de maneira geral quanto especificamente acadêmica. A tabela anterior mostra que a expressão ocorre 179 vezes no COCA e 70 vezes no BNC, assim como ocorre 51 vezes no corpus americano acadêmico e 16 vezes no corpus britânico acadêmico.

Pode-se concluir, portanto que os quadrigramas-chave que ocorrem exclusivamente no corpus EAAL não representam problemas linguísticos para os sujeitos desta pesquisa. As duas expressões não apareceram no BAWE-AH, talvez por pertencerem mais comumente à variedade americana da língua inglesa.

O segundo item identificado pela extração quadrigramas-chave entre o EAAL e o BAWE é a ocorrência de algumas expressões apenas no corpus de referência. Conforme dito anteriormente, a extração de quadrigramas retornou 162 tipos diferentes, dos quais 2 ocorrem apenas no EAAL, 57 (35.2%) estão presentes tanto no corpus de estudo quanto no BAWE-AH, enquanto 103 (ou 63.6 %) ocorrem somente no corpus de falantes nativos. Isso significa que os estudantes de letras Inglês-Literaturas, sujeitos desta pesquisa, compartilham 57 dos 162 quadrigramas utilizados também por graduandos e mestrandos da área de Letras e Humanidades do BAWE. Dos 103 quadrigramas presentes exclusivamente no BAWE-AH, alguns parecem também indicar tópicos, tais como: "*definition of standard English*"; "*modernism in poetry motivations*"; "*In The Waste Land*"; "*male and female speech*"; "*Of the past tense*"; "*The first world war*"; "*in Fletcher and Garman*"; "*in nineteen eighty four*"; entre outros. Vale lembrar que as expressões

pertencentes aos temas das tarefas do corpus EAAL foram desconsideradas para a análise. Todavia, esse procedimento não foi possível para o BAWE-AH em virtude do desconhecimento por parte das pesquisadoras dos temas dos ensaios acadêmicos. Por conseguinte, optou-se por não descartar tais expressões. Contudo, se essas expressões pudessem também ter sido eliminadas na extração de quadrigramas-chave, a diferença de uso de quadrigramas entre os dois corpora poderia ser consideravelmente menor.

Os vinte e nove quadrigramas-chave com maior índice de recorrência no BAWE-AH que não aparecem no EAAL estão dispostos na tabela a seguir:

Tabela 4: Quadrigramas não compartilhados pelos corpora

N	Quadrigrama	EAAL	BAWE-AH
1	CAN BE SEEN IN	0	26
2	THE WAYS IN WHICH	0	24
3	IT COULD BE ARGUED	0	23
4	COULD BE ARGUED THAT	0	21
5	THE CONTEXT OF THE	0	21
6	CAN BE FOUND IN	0	20
7	THE FORM OF A	0	19
8	THE EXTENT TO WHICH	0	19
9	THE NATURE OF THE	0	18
10	TO LOOK AT THE	0	18
11	THE STRUCTURE OF THE	0	17
12	AS CAN BE SEEN	0	16
13	THE ROLE OF THE	0	15
14	THE MEANING OF THE	0	15
15	FOR THE PURPOSES OF	0	15
16	THE WAY WE SPEAK	0	15
17	EXAMPLE OF THIS IS	0	15
18	IN THE CONTEXT OF	0	14
19	AS A MEANS OF	0	14
20	OF THE TONE UNIT	0	13
21	THE USE OF INDEFINITE	0	12
22	REST OF THE POEM	0	12
23	IN THE LIGHT OF	0	12
24	ARE MORE LIKELY TO	0	12
25	OF THE USE OF	0	11
26	COULD BE READ AS		11
27	THIS CAN BE SEEN	0	11
28	CAN BE SAID TO	0	10
29	CAN BE DEFINED AS	0	9

A observação dos quadrigramas não compartilhados pelos dois corpora chama a atenção para duas ocorrências. A primeira tem a ver com o padrão formado com o auxiliar *can/could* + be + particípio de verbos como *see/read* e *argue/say/define*. Apesar de os quadrigramas apresentarem variação no verbo modal (*can/could*), há uma coincidência em termos de campo semântico dos dois grupos de verbos da passiva. No primeiro grupo temos *read* (ler,interpretar) e *see* (ver, entender) que apontam para os processos de entendimento do leitor. Por outro lado temos *argue* (argumentar), *say* (dizer) e *define* (definir) que apontam para processos pertinentes ao escritor. Estes padrões estão ausentes na escrita do aprendiz brasileiro investigado.

A segunda ocorrência é a existência de padrões lexicais descontinuados conhecidos como molduras lexicais (*lexical frames*) como em *the* + substantivo + *of +the*. De acordo com Gray e Biber (2013, p.109), as molduras lexicais são sequências descontínuas de palavras contendo algumas palavras que formam uma constante, as quais envolvem um item lexical variável, ou seja, sequências constantes cuja palavra central é variável como por exemplo em "*the * of the*".

Uma análise simples de valores puros das frequências dos quadrigramas pesquisados indica que 103 dos 162 quadrigramas-chave não ocorrem no EAAL. Entretanto, uma análise mais detalhada de sequências mostra que os mesmos estudantes usam essas sequências descontínuas, utilizando-se de itens lexicais variáveis menos frequentes no corpus de inglês nativo. Essa constatação gerou o terceiro item investigado na pesquisa descrita aqui: a ocorrência, formação e significado de molduras lexicais.

A análise dos quadrigramas-chave com possibilidade de serem molduras lexicais destacou a moldura "*the * of the*" por sua variação e frequência. No corpus BAWE-AH esta moldura aparece com dezesseis variações, ou seja, com dezesseis itens lexicais distintos preenchendo o espaço central variável. As variações foram interpretadas lexicalmente como pertencentes a três campos semânticos distintos: denotação de função ou papel, localização no espaço e quantificação. Essa tentativa de classificação pode ser observada na tabela a seguir:

Tabela 5: Moldura lexical "*the * of the*"

Campo semântico	quadrigrama	EAAL	BAWE(AH)
função, papel	THE USE OF THE	5	54
	THE CONTEXT OF THE	0	21
	THE NATURE OF THE	0	18
	THE STRUCTURE OF THE	0	17
	THE IMPORTANCE OF THE	2	16
	THE MEANING OF THE	0	15
	THE ROLE OF THE	0	15
	THE IMAGE OF THE	1	14
	THE IDEA OF THE	1	10
	THE POWER OF THE	0	9
localização no espaço	THE END OF THE	18	53
	THE BEGINNING OF THE	15	30
quantificação	THE MAJORITY OF THE	2	13
	THE REPETITION OF THE	1	15
	THE REST OF THE	6	21

Embora os textos dos alunos brasileiros demonstrem que eles sabem usar a moldura *"the * of the"* em questão, fica evidente que o fazem com mais frequência quando falam sobre localização espacial e quantificação. No que diz respeito ao uso de "*the * of the*" para falar sobre função ou papel, os dados demonstram frequências baixas, além de um repertório de substantivos centrais restrito. Mais especificamente, os sujeitos de pesquisa parecem saber falar sobre "*use*", "*importance*", "*image*" e "*idea*" em detrimento de (ou por não conhecerem) "*context*", "*nature*", "*structure*", "*meaning*", "*role*" e "*power*". O uso excessivo de um repertório restrito de palavras pode indicar apego por parte dos alunos a expressões que são reconhecidamente corretas para evitar o erro, ao mesmo tempo que pode sugerir que falta aos alunos uma metalinguagem para falar sobre a essência, significado e natureza dos eventos.

Finalmente, o quarto item investigado é a presença de sequências semânticas 'bem formadas'. Sequências semânticas, ou unidades de significados compostas de múltiplos itens lexicais, nada mais do que expressões que demonstram a tendência de certas palavras ocorrerem juntas (HUNSTON, 2002; 2008; 2012) e desempenharem funções discursivas em um texto.

Em um estudo anterior, exclusivamente sobre o uso de quadrigramas na escrita acadêmica, Bertoli e Shepherd (2015) contrastaram as frequências de quadrigramas do corpus EAAL com a totalidade do BAWE – não apenas das disciplinas de Inglês e Linguística da porção de Artes e Humanidades do mesmo corpus, como é o caso da pesquisa aqui descrita – e salientaram que o uso excessivo de certos quadrigramas indica que os aprendizes "usam um número limitado de possibilidades combinatórias" (BERTOLI; SHEPHERD, 2015, p. 257) o que, mais uma vez, reflete "escolhas seguras de colocações frequentes" (BERTOLI; SHEPHERD, 2015, p.258). Naquele estudo, foram investigadas especificamente as expressões "*on the other hand*", "*it is possible to*", "*in the end of*" e "*one of the most*", vez que ocuparam frequência de destaque. As autoras sugeriram que uma investigação dos entornos de uma sequência lexical frequente pode revelar o uso de outras sequências lexicais também frequentes, aumentando assim a dimensão (span) das unidades investigadas.

Um problema que se pode encontrar é que ao utilizarem "quadrigramas corretos seguidos de outros quadrigramas corretos" por se sentirem mais seguros, os aprendizes podem criar combinações impossíveis ou improváveis na língua estrangeira (BERTOLI; SHEPHERD, 2015, p. 258). O presente estudo procurou verificar tal possibilidade por meio da análise dos entornos da sequência "*it is necessary to*", que ocorre três vezes mais no EAAL que no BAWE-AH. No corpus de falantes nativos "it is necessary to" aparece comumente antecedida por "*before **" ; "*to do **" e "*if doing **". Tal disposição de itens lexicais forma uma sequência semântica usada para falar sobre condições, algo que deve ser necessário e suficiente para algo mais acontecer, como pode ser observado nos seguintes exemplos retirados do BAWE-AH:

Before doing X, it is necessary to do Y (Antes de fazer X, é necessário fazer Y)

1. *Before examining those features it is necessary to consider Standard English.*

2. *Before proceeding to the analysis of L1 in relation to my learning experience it is necessary to clarify the context of this learning sit.*

To do X, it is necessary to do Y (Para fazer X, é necessário fazer Y).

3. *To calculate the frequencies of the different pronouns in the political speeches it is necessary to download a concordancer program.*

4. *To study how language is used it is necessary to observe language actually used.*

If doing X, it is necessary to do Y. (Se fizer X, é necessário fazer Y).

5. *If adopting this definition and relating it to the statement above it is necessary to examine exactly who, during the Renaissance.*

Em contraste, no corpus EAAL o quadrigrama "*it is necessary to*" só compartilha sequências semânticas com o corpus BAWE-AH na medida de 50% dos casos, conforme exemplificado pelas seguintes sentenças:

6. *Is damaging and must not be disregarded. For such, it is necessary to motivate people to overcome the genre.*

7. *To understand Norman, it is necessary to comprehend schizophrenia, which is a com.*

8. *And to enter it, or even keep at it, it is necessary to go beyond the native language.*

9. *Of course it is necessary to communicate the understanding of all sides.*

Os exemplos 6 e 7 enquadram-se no frame "*to do **"*, considerando-se "*do*" como qualquer verbo, ou seja, "*para entender Norman*" "é necessário **" e "*para entrar nele ou até mantê-lo*" "é necessário **". Já os exemplos 1 e 4 aparecem precedidos pelas expressões "*For such*" e "*Of course*" que não aparecem no BAWE-AH.

A fim de se verificar se não se tratava de uma característica exclusiva do corpus de estudo, buscou-se pelos mesmos exemplos no COCA e no BNC. Não foi encontrada nenhuma ocorrência de "*for such*" e apenas uma ocorrência de "*of course*", precedida pela palavra "*but*" no BNC, a saber: "*Canon at the octave or double octave is very similar to the above, but of course it is necessary to avoid crossing one voice below the bass.*" O uso de "*but*" na frase anterior indica uma pré-condição para 'aquilo que é necessário'.

Dessa forma, pode-se concluir que os sujeitos desta pesquisa usam o quadrigrama "*it is necessary to*" em seus textos de forma correta no que diz respeito à combinação dessas quatro palavras. Todavia, na construção de sequências semânticas, os mesmos aprendizes desconhecem como implementá-las metade das vezes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou os resultados de um estudo sobre o uso de quadrigramas, em um corpus de produções acadêmicas de bacharelandos em inglês em comparação com um corpus de produção acadêmica de nativos. A pesquisa enquadra-se no âmbito de investigações e compilação de corpora de linguagem de aprendiz que advogam melhor conhecimento das particularidades da escrita acadêmica do aprendiz (BERBER SARDINHA, 2004; HYLAND, 2009; DUTRA; BERBER SARDINHA, 2013). Esse braço da Linguística de Corpus explora empiricamente as produções de aprendizes para informar as práticas pedagógicas de professores.

Este estudo visou não simplesmente analisar o ensaio acadêmico do aprendiz de uma língua estrangeira de forma coletiva, mas, sobretudo, ilustrar para as professoras das disciplinas de escrita acadêmica questões lexicais conflitantes na escrita de seus alunos. E que questões conflitantes são essas?

A análise feita a partir do levantamento de quadrigramas-chave (ou sequências de quatro palavras características do corpus de estudo) revelou um uso excessivo de alguns quadrigramas. Este achado já foi constatado em outros trabalhos sobre linguagem

de aprendiz. Foi detectado, por exemplo, por Granger e Gilquin (2011) na produção de aprendizes cujas línguas maternas eram outras línguas que não o português. Pode-se somente especular sobre o uso em excesso de determinados quadrigramas que são corretos. Usar algo porque está corretamente estruturado parece oferecer uma maior segurança ao aprendiz no que tange à sua performance linguística. Entretanto fazê-lo em excesso confere ao discurso do aprendiz um aspecto repetitivo, como se lhe faltassem sinônimos ou formas alternativas para construir os mesmos sentidos.

Por último, o estudo mostrou um problema de desconhecimento sobre o uso das chamadas sequências semânticas – ou seja, grupos de itens lexicais que juntados a outros itens lexicais podem servir de âncoras discursivas para o desenvolvimento textual. Ficou evidenciado que nossos alunos empregam seus quadrigramas de forma que combinem entre si, para alavancar ideias dentro do texto. O presente trabalho ratificou a importância da coleta de dados empíricos a partir da produção textual de aprendizes, mas constatamos que para elucidar como o aprendiz realmente molda seu discurso, há que se investigar unidades lexicais cada mais longas e complexas.

REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, T. Influência do Tamanho do Corpus de Referência da Obtenção de Palavras-chave Usando o Programa Computacional Wordsmith Tools. **The ESPecialist**, v. 2, n. 26, pp. 183-204, 2005.

____. **Linguística de Corpus**. São Paulo, Manole, 2004.

BERTOLI, P. P.; SHEPHERD, T. M. G.Escrita acadêmica: um estudo exploratório de quadrigramas. **The ESPecialist**, v. 2, n. 36, pp. 241-262, 2015.

BONDI, M. Perspectives on keywords and keyness: An introduction. In: BONDI, M.; SCOTT, M. (eds.). **Keyness in Texts**. Amsterdam: John Benjamins, 2010, pp.1-18.

CORTES, V. Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. **English for Specific Purposes**, n. 23, pp. 397-423, 2004.

DUTRA, D. P.; BERBER SARDINHA, T. Referential expressions in English learner argumentative writing. In: GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. (eds.). **Twenty Years of Learner Corpus Research:** Looking back, Moving ahead. Corpora and Language in Use – Proceedings 1. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2013, pp. 117-127.

DUTRA, D. P.; ORFANO, B.; BERBER SARDINHA, T. Stance bundles in Learner Corpora. In: ALUISIO, S. M.; TAGNIN, S. E. O. (eds.) **New Language Technologies and Linguistic Research:** A Two-Way Road. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014, pp. 2-17.

ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. **Analysing Learner Language**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

FLOWERDEW, L. The exploitation of small learner corpora in EAP materials design. In GHADESSY, M.; ROSEBERRY, R. (eds.) **Small corpus studies and ELT**. Amsterdam: John Benjamins, 2001, pp. 363-379.

GLASMAN-DEAL. H. **Science Research Writing: A Guide for Non-Native Speakers of English**. London: Imperial College Press, 2010.

GRANGER, S; GILQUIN, G. From EFL to ESL: Evidence from the International Corpus of Learner English. In: MURKHERJEE, J.; HUNDT, M. (eds.). **Exploring Second-Language Varieties of English and Learner Englishes:** Bridging a Paradigm Gap. Amsterdam e Philadelphia: John Benjamins, 2011, pp. 55-78.

GRAY, B.; D. BIBER. Lexical Frames in Academic Prose and Conversation. **International Journal of Corpus Linguistics,** n. 18, pp.109-135, 2013.

HUNSTON , S. Afterword: The problems of applied linguistics. In: HYLAND, K. et al (eds.) **Corpus Applications in Applied Linguistics**. London: Continuum, 2012, pp. 242-248.

____. Starting with the small words: Patterns, lexis and semantic sequences. In **Patterns, meaningful units and specialized discourses**. Special Issue of International Journal of Corpus Linguistics, v. 3, n. 13, pp. 271-295, 2008.

____. **Corpora in Applied Linguistics**. Cambridge University Press, 2002.

HYLAND, K. **Academic Discourse:** English. In A Global Context. London: Continuum, 2009.

LISS, R.; DAVIS, J. **Effective Academic Writing.** Oxford: Oxford University Press, 2012.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. **Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication.** Norwood, NJ: Ablex, 1981.

SHEPHERD, T.M.G. Corpora de aprendiz de língua estrangeira: um estudo contrastivo de n-gramas. **Veredas,** v. 2, n. 13, pp. 100-116, 2009.

SIMPSON-VLACH, R.; ELLIS, N. C. An academic formulas list: New methods in phraseology research. **Applied Linguistics**, v. 4, n. , pp. 487-512, 2010.

STUBBS, M. Notes on the history of corpus linguistics and empirical semantics. In: NENONEN, M.; NIEMI, S. (eds.) **Collocations and Idioms**. Joensuu: Joensuun Yliopisto, 2007, pp. 317-29. Disponível em:< http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb2/ANG/Linguistik/Stubbs/stubbs-2007-hist-corp- ling.pdf >. Acesso em 29 mai 2015.

SCOTT, M; TRIBBLE, C. **Textual patterns: keywords and corpus analysis in language education.** Amsterdam, John Benjamins, 2006.

SWALES, J.; FEAK, C. B. **Academic Writing for Graduate Students:** Essential skills and tasks. Michigan, Michigan ELT Press. 3rd. ed, 2012.

TRIBBLE, C. Small corpora and teaching writing. Towards a corpus-informed pedagogy of writing. In: GHADESSY, M., HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. (eds.) **Small corpus studies and ELT**. Amsterdam: John Benjamins, 2001, pp. 381-408.

O FEEDBACK CORRETIVO ORAL EM PARES PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO TELETANDEM INSTITUCIONAL–INTEGRADO

PEER ORAL CORRECTIVE FEEDBACK FOR WRITTEN PRODUCTION IN THE INSTITUTIONAL–INTEGRATED TELETANDEM

Rubia Mara Bragagnollo[1]

RESUMO: O presente artigo trata do processo de *feedback* corretivo em pares para a produção textual escrita na modalidade do Teletandem Institucional-Integrado (TTDii), em uma turma de Português Língua Estrangeira (PLE) de uma universidade do sul dos Estados Unidos. Uma das atividades requeridas no TTDii, além dos encontros realizados virtualmente pelo *Skype*® para a aprendizagem de línguas, é a produção de textos para a prática da escrita na língua-alvo do aluno. Há um processo de escrita colaborativa caracterizado pelas ações de a) escrita; b) envio ao parceiro para correção por escrito; c) *feedback* corretivo oral na sessão de TTDii seguinte; d) reescrita dos textos. O objetivo deste artigo é apresentar resultados relacionados ao *feedback* corretivo oral das sessões de TTDii para produções textuais das participantes, a partir da análise dos episódios nos quais os alunos conversam sobre os textos corrigidos. A análise das gravações de áudio e vídeo das sessões de TTDii mostrou que o *feedback* oral foi benéfico, pois ofereceu oportunidades para que os parceiros esclarecessem dúvidas relativas à correção por escrito, obtivessem explicações gramaticais e culturais da língua portuguesa, entre outras vantagens que são apresentadas neste estudo.

Palavras–Chave: Escrita colaborativa; *feedback* corretivo oral; Teletandem Institucional-Integrado.

ABSTRACT: This paper deals with the peer corrective feedback for written production in the Institutional-Integrated Teletandem (iiTTD) in a Portuguese as a Foreign Language group of a southern university from the United States of America. One of the activities required in iiTTD, besides virtual meetings made by *Skype*® for language learning, is the production of compositions for the practice of writing in the students' target language. There is a collaborative writing process characterized by the actions of a) writing; b) sending to the partner for written correction; c) oral corrective feedback in the following iiTTD session; d) rewriting of the texts. The aim of this paper is to present results related to oral corrective feedback of TTDii sessions for textual productions of the participants, from the analysis of the episodes in which students discuss the corrected texts. The analysis of audio and video recordings of iiTTD sessions showed that oral feedback was beneficial because it offered opportunities for partners to clarify doubts regarding the

[1] Professora Doutora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Santa Catarina, *campus* Gaspar. E-mail: rubia.mara@ifsc.edu.br

written correction, obtain grammatical and cultural explanations of the Portuguese language, among other advantages that are presented in this study.

Keywords: Collaborative writing; oral corrective feedback; Institutional-Integrated Teletandem.

INTRODUÇÃO

O teletandem é um exemplo de contexto de aprendizagem de línguas que utiliza o computador e a Internet para proporcionar o contato entre alunos universitários seguindo-se os princípios do tandem, o qual, por sua vez, consiste em sessões de interação bilíngues, nas quais falantes de diferentes línguas têm o interesse em aprender a Língua Estrangeira (LE) na qual o outro é proficiente (VASSALLO & TELLES, 2006)

Além de proporcionar a prática da língua-alvo dos participantes do teletandem, esse contexto ainda funciona como facilitador de contato intercultural online (KRAMSCH & URYU, 2014). Segundo Telles (2015, p. 6), "o contato intercultural por meio do teletandem fornece aos alunos oportunidades de perceber e expressar as diferentes concepções culturais que cada um tem do seu país e do país do parceiro, ou ainda de um terceiro país". Nesse sentido, o teletandem representa não apenas um contexto de aprendizagem de línguas, mas, também, de trocas culturais entre os participantes.

O teletandem teve início no Brasil por meio do Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TELLES, 2006), um projeto que coloca alunos universitários brasileiros que querem aprender uma língua estrangeira em contato com alunos universitários de outros países que estão aprendendo português, através de interações por ferramentas como o *Skype®* e *Oovoo®*, utilizando-se de imagem, áudio e escrita, simultaneamente, com duração média de uma hora (meia hora para cada língua). É um exemplo de contexto de aprendizagem virtual que conta com a colaboração como um dos princípios, na qual um ajuda o outro na aprendizagem de LE. O projeto, atualmente, é desenvolvido nos campi de Assis, São José do Rio Preto e Araraquara, da Universidade Estadual Paulista.

No contexto de aprendizagem em tandem, existe uma modalidade denominada Teletandem Institucional-Integrado (doravante TTDii), que teve início em 2011 e é reconhecida pelas instituições de ensino envolvidas, fazendo parte de um curso de graduação ou pós-graduação. Nesse caso, a atividade de teletandem é incorporada à disciplina da LE em questão e obrigatória aos alunos matriculados (ARANHA & CAVALARI, 2014).

Uma das atividades que podem ser requeridas no TTDii, além da própria sessão oral entre os alunos que ocorre via *Skype®*, é a produção de textos, como tarefa de casa sobre temas variados. A escrita é explorada a partir da exigência da produção de textos feita pelos professores das disciplinas nas quais as sessões orais acontecem. Essa iniciativa leva em conta a importância de se praticar a modalidade escrita na aprendizagem de uma língua estrangeira e serve como um 'gatilho' para os assuntos da próxima sessão. Assim, segundo Aranha & Cavalari (2014), os textos produzidos no TTDii têm a função de instigar assuntos para que as sessões orais ocorram mais facilmente e para que haja um minimização de falta de assunto.

A incorporação da prática da escrita feita pelo TTDii foi uma adaptação às necessidades do contexto. Sua prática, descrita detalhadamente por Cavalari & Aranha (no prelo), ocorre entre a segunda e a sétima sessões, nas quais os alunos devem trocar textos com seus parceiros estrangeiros, por meio de um revezamento entre produção em língua estrangeira (LE) e revisão em língua materna (LM). Em cada semana, um dos membros do par interagente deve escrever um texto na língua alvo, com temas que são sugeridos pelos professores de acordo com o programa de sua disciplina, e enviar para o parceiro, que deverá corrigir o texto e enviá-lo de volta para que tal revisão seja comentada na sessão seguinte. Toda semana, a sessão se inicia na língua na qual o texto foi escrito e o aprendiz daquela língua tem a oportunidade de solucionar suas dúvidas em relação às revisões e correções feitas pelo parceiro em seu texto (ARANHA & CAVALARI, 2014). Essa sessão, na qual os alunos conversam sobre o texto corrigido é o que chamo de *feedback* corretivo oral no TTDii. Espera-se que, idealmente, cada interagente escreva e reescreva os textos na língua alvo e também revise os textos de seu parceiro.

O objetivo deste artigo é investigar o processo de *feedback* corretivo oral no TTDii e abordar as possíveis implicações desse *feedback* para produções textuais das participantes, a partir da análise dos episódios nos quais os alunos conversam sobre os textos corrigidos. O recorte feito neste artigo não traz os textos em suas versões originais e finais na íntegra, pois esse não é o foco; no entanto, são evidenciados trechos dos textos à medida que se faz conveniente mencioná-los para que auxiliem na compreensão de como o *feedback* corretivo oral pode ter contribuído para a produção final dos textos no TTDii, ou seja, para a prática da escrita em si de alunas americanas, participantes deste estudo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO FEEDBACK CORRETIVO NA ESCRITA

A escrita, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, deve ser ensinada e aprendida como um processo, o qual exige o cumprimento de algumas ações, sendo a revisão e a reescrita duas delas. Há vários trabalhos que abordam a revisão e, consequentemente, a reescrita de textos, como, por exemplo, Sengupta (2000); Figueiredo (2001); Soares (2008), os quais foram levados em consideração neste trabalho.

Revisar não é apenas corrigir os erros de um texto; a revisão ajuda os alunos a refletir sobre a língua e a perceber a necessidade de tornar os seus textos mais claros (FIGUEIREDO, 2001) e ela pode acontecer não apenas antes da reescrita, mas em qualquer momento da produção do texto. Para Faigley e Witte (1984, p. 107), por meio da revisão, os alunos "podem descobrir o que exatamente eles têm a dizer e pensar sobre como leitores potenciais podem reagir ao seu texto".

A revisão de textos é importante ao processo de escrita, pois por meio dela o escritor tem um *feedback* que proporciona a possibilidade de melhorar sua produção textual com relação à língua e conteúdo, por exemplo e, consequentemente, colaborar com o desenvolvimento da língua alvo. Por isso, o erro não deve ser considerado como algo negativo, que desestimula o aprendiz; pelo contrário, o erro, quando apontado e tratado como parte do processo de aprendizagem, funciona como uma oportunidade de evolução na língua alvo em termos de não apenas adequar gramaticalmente o texto, mas, sobretudo, de atingir propósitos comunicativos específicos por meio da escrita.

O *feedback*, então, é relevante à aprendizagem de línguas e, no caso específico dessa pesquisa, à escrita de textos, pois, segundo Shute (2007) ele desempenha um papel de apoio, o qual torna possível ao aluno realizar tarefas que ele não conseguiria sem ajuda ou que teria dificuldades em fazê-lo sozinho.

A revisão de um texto pode ser feita a partir de diversas formas de correção. Segundo Figueiredo (2001), as correções se dividem em dois tipos: a direta, realizada tradicionalmente pelo professor, que implica marcar no texto os erros e fornecer a forma correta, com maior ênfase nos aspectos formais; e a indireta, que tem por finalidade envolver os alunos no processo de correção, de modo a torná-los mais autônomos e reflexivos no processo de ensino-aprendizagem. Existem algumas maneiras de se realizar a correção indireta, de acordo com Figueiredo (2001): a autocorreção, a correção com a turma toda, conferências e a correção com os pares. Destaco a última, pois o contexto de trabalho desta pesquisa, o TTDii, propicia justamente a correção em pares, a qual será agora explicitada.

A correção em pares é sugerida por alguns autores (FIGUEIREDO, 2001; STORCH, 2007; DOBAO, 2012; SHEHADEH, 2010) por sua capacidade de proporcionar um tipo de aprendizagem colaborativa e caracteriza-se como um processo no qual os alunos leem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorar a escrita. Além disso, esse tipo de correção estimula a comunicação genuína, envolvendo os alunos na prática e negociação de uma enorme gama de habilidades, como, por exemplo, a leitura e a discussão (LEE, 1997). A escrita, assim, torna-se o foco da conversação entre os alunos, sendo esse um dos pressupostos do TTDii, e é isso que ocorre nas sessões do TTDii: após a revisão dos textos realizada pelo parceiro, o tópico do encontro seguinte é baseado no texto escrito, a partir de comentários feitos pelo revisor, esclarecimentos de dúvidas sobre a correção realizada etc.

Segundo Dobao (2012, p. 41), "A análise da interação entre pares como uma oportunidade de diálogo colaborativo revelou que, quando os alunos compartilham a responsabilidade do produto escrito ou oral, eles tendem a colaborar na solução de seus problemas na língua"[2]. Ou seja, não apenas contribuições relativas aos textos podem ser dadas, como na aprendizagem da própria língua alvo do parceiro, no caso do TTDii.

Pesquisas acerca da correção em pares mostram que as interações ocorridas nesse processo não apenas facilitam a aprendizagem, mas também possibilitam aos alunos desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer perguntas e responder a elas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina (JOHNSON, 1995; GOLDSTEIN & CONRAD, 1990).

Na pesquisa de Storch (2007), a autora investiga os méritos do trabalho em pares na edição de textos em aulas de língua estrangeira. Por meio de suas análises, a autora aponta vantagens dessa abordagem, chegando à conclusão de que os aprendizes têm oportunidades de usar a língua-alvo para uma série de funções da escrita, inclusive para a aprendizagem de línguas em si. Seguindo a mesma linha de pensamento, Mendonça & Johnson (1994) afirmam que "o *feedback* de pares tem efeitos positivos, já que as

[2] The analysis of peer-peer interaction as an opportunity for collaborative dialogue has revealed that, when learners share responsibility for the written or oral product of the task at hand, they tend to collaborate in the solution of their language problems (Dobao, 2012, p. 41) – *tradução nossa.*

sugestões e explicações oferecidas durante as avaliações pelos pares permitiram aos alunos mostrar o que eles sabiam sobre a escrita e usar essa informação em sua revisão".[3]

Rollinson (2005) aponta, também, uma lista com as maiores vantagens da estratégia de *feedback* em pares com relação a cinco critérios: correção e revisão, público-alvo, colaboração, revisão dos pares *versus* revisão do professor, comunicação e atitudes dos alunos. As vantagens destacadas por mim resumem-se em: a) os escritores revisam de forma eficaz seus textos com base nos comentários fornecidos pelos seus colegas; b) ser um leitor crítico da escrita dos outros pode tornar os alunos leitores mais críticos e revisores de sua própria escrita; c) comentários dos colegas podem encorajar um diálogo colaborativo, no qual o *feedback* bidirecional é estabelecido e o significado é negociado entre as duas partes – esse caso ocorre, especificamente, na modalidade do TTDii, já que além das correções nos textos, os alunos conversam sobre eles; d) quando os alunos veem o benefício de comentários dos colegas, suas atitudes em relação a escrita se tornam mais positivas.

Além dessas vantagens apontadas por Rollinson (2005), O *Institute for Writing and Rhetoric*, da Darmouth College, expõe alguns fatos que justificariam a escolha de uma abordagem colaborativa no trato dos textos produzidos em língua estrangeira. Trago os principais a seguir:

> Revisões em pares ajudam os alunos a entender que eles não estão escrevendo para eles mesmos, mas, sim, para leitores reais; saber que seus pares lerão seus textos dão aos alunos um senso concreto para quem eles escrevem e por quê; a colaboração oferece aos alunos a prática de analisar a escrita e encoraja-os a conversar sobre sua escrita, pois terão de explicar certas escolhas de seus textos e até defendê-las; a colaboração ajuda os alunos a compreender a escrita como um processo e aumentar o sentimento de domínio do que é, muitas vezes, uma tarefa complexa e difícil; a melhor maneira de aprender algo é ensinando-a, visto que, ao instruir seus pares, os alunos aprendem a melhorar a sua própria escrita.[4]

Vale ressaltar que, segundo Shehadeh (2010, p. 112), "para um maior benefício e maior efeito do *feedback*, ele deve ser realizado tanto na forma escrita, quanto na forma oral, pois pesquisas têm mostrado que o *feedback* explícito escrito junto ao *feedback* oral afeta significantemente o nível de precisão na escrita dos alunos".[5] Nesse sentido, as sessões de TTDii representam a oportunidade de se ter um *feedback* oral que corrobora o *feedback* escrito realizado previamente.

Outro estudo que mostra a eficiência de sessões de conversa em pares sobre produções textuais em LE é o de Tsui & Ng (2000). Esses autores, em uma pesquisa sobre os benefícios das correções de textos em pares, observaram que:

---

3 Peer feedback has positive effects since the suggestions and explanations offered during the peer reviews allowed students to show what they knew about writing and to use that information in their revision (MENDONÇA & JOHNSON, 1994, p. 765) – *tradução nossa.*

4 Página do Instituto com a lista completa de itens sobre o trabalho em pares: http://writing-speech.dartmouth.edu/teaching/first-year-writing-pedagogies-methods-design/collaborative-learninglearning-peers .

5 It is worth mentioning that for feedback to have an optimal effect and benefit, it must combine both written and oral feedback because research has shown that explicit written feedback together with conference (oral) feedback significantly affects the level of accuracy in the students' writing (SHEHADEH, 2010, p. 112) – *tradução nossa.*

> [...] os comentários escritos pelos pares funcionam melhor quando são complementados por sessões orais em pares nas quais os alunos têm a oportunidade de esclarecer o seu raciocínio, explicar seus significados pretendidos e, de forma colaborativa, explorar formas eficazes de expressar seus pensamentos e argumentos (TSUI & NG, 2000, p. 168)[6] .
>
> Uma discussão oral combinada com o *feedback* escrito é considerada importante pelos aprendizes, pois esse tipo de abordagem minimiza questões mal entendidas e esclarece o *feedback*. Thorsteinsen (2010), em seu estudo sobre *feedback* escrito, mostra essa noção, já que os alunos e professores entrevistados pela pesquisadora afirmam preferir o *feedback* oral junto ao escrito para facilitar a compreensão de aspectos que o *feedback* escrito sozinho não deu conta. Logo, a proposta de se inserir o *feedback* oral como uma das atividades de TTDii, além de poder ser usada como gatilho para a conversa e como uma possível ferramenta para o caso de ausência de assunto, conforme Aranha & Cavalari (2014) afirmam, também corrobora para o melhor funcionamento do *feedback* escrito.
>
> Para finalizar o aporte teórico, faz-se relevante mencionar a questão do aluno de cursos de licenciatura que faz TTDii, como é o caso da presente pesquisa, e que pode se utilizar dos momentos de fornecimento de *feedback* corretivo para colocar em prática seu conhecimento e adquirir experiências com o ensino e a aprendizagem de línguas. Fernandes & Telles (2015) tratam desse tema, junto a um enfoque na forma durante as sessões de teletandem, enfatizando esse contexto como oportunizador de práticas docentes para os professores em formação que atuarão (ou já atuam) na educação. Assim, o *feedback* corretivo não seria benéfico apenas para o aluno que o recebe, mas, também, para quem dá esse retorno, seja por escrito ou oralmente, durante as sessões de TTDii.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é caracterizada pela natureza interpretativista (LOPES-ROSSI, 2009), a qual permite ao pesquisador analisar o processo e interpretar a realidade, desenvolvendo conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados coletados, com uma atribuição subjetiva à pesquisa. De base etnográfica (MOITA LOPES, 1994; MASON, 1998), o estudo também constitui-se pela abordagem qualitativa que, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 23), ressalta "a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação".

O contexto estudado foi constituído por duas turmas de TTDii – universitárias americanas, alunas de português língua estrangeira, que interagiram com alunos brasileiros do curso de Letras da UNESP. A turma cujos dados foram coletados tinha doze alunas da graduação da universidade americana de vários cursos (*Majors*), como Relações Internacionais, Línguas Românicas, Negócios, Sistemas de Informação, Bioquímica, regularmente matriculadas no curso de Português – Port 3010. A maioria das alunas estudava, na época, português como uma das disciplinas minoritárias (*Minors*) do seu curso e por diferentes motivos: algumas porque têm familiares que

[6] This study also shows that written peer comments work better when they are supplemented by oral peer response sessions in which learners are given the opportunity to clarify their thinking, explain their intended meanings and collaboratively explore effective ways of expressing their thoughts and arguments (TSUI & NG, 2000, p. 168) – *tradução nossa.*

falam português; outras porque já falavam espanhol e achavam mais fácil aprender Português; outras porque simpatizam com a língua, com os brasileiros e querem conhecer o Brasil ou já conheceram o país; e outras que consideram a língua portuguesa importante para o mercado de trabalho em que irão trabalhar futuramente.

As alunas, com idade média de 20 anos, são, em sua maioria, do Estado onde a universidade americana está localizada e a classe econômica é basicamente média ou média alta. Das doze alunas, oito falavam ou estudavam espanhol simultaneamente ao português, sendo que duas são falantes nativas da língua.

Os dados focais analisados no presente artigo fazem parte de um banco de dados de TTDii, do *campus* da UNESP de São José do Rio Preto, o qual foi descrito por Aranha *et al.* (2015). Foram gerados e coletados em uma universidade pública do sul dos Estados Unidos, durante o Doutorado Sanduíche, no segundo semestre de 2013, e surgiram a partir de um curso composto por nove aulas, elaborado por nós, dentro da disciplina de Literatura Brasileira, lecionada por outra professora, para ensinar presencialmente os gêneros sinopse de filmes e resenha de filmes a alunas americanas que participavam do TTDii com a universidade brasileira.

Com base nessas aulas, foi solicitado às alunas que escrevessem os textos em português com a delimitação dos gêneros trabalhados em sala e propósitos comunicativos específicos, para que pudessem enviar a seus parceiros brasileiros para a correção. Os textos tiveram como temáticas dois filmes brasileiros que foram assistidos pelas americanas junto às aulas de gêneros textuais: *Eu, tu, eles* (2000), dirigido por Andrucha Waddington, e *O contador de histórias* (2009), dirigido por Luiz Villaça.

Salientamos que, embora o foco do estudo da tese tenha sido a produção textual dos gêneros ensinados às alunas (BRAGAGNOLLO, 2016), neste artigo o foco é o *feedback* corretivo oral, dado pelos parceiros brasileiros às americanas, considerando a importância que a escrita tem para o TTDii e como a correção em pares e a possibilidade de se discutir oralmente os textos podem contribuir para tal prática na universidade.

Portanto, os dados focais resumem-se às gravações das conversas nas quais os participantes conversaram sobre os textos escritos pelas americanas e corrigidos pelos brasileiros. Foram transcritas, conforme os critérios adaptados de Marcuschi (1986), e analisadas a terceira, quinta e sétima sessões de TTDii de todas as oito realizadas pelas duplas, pois foram nessas sessões que os alunos falaram sobre os textos das americanas.

O intuito da análise aqui apresentada é responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) como os participantes de TTDii conversam sobre os textos corrigidos; b) quais são as implicações do *feedback* corretivo oral para a produção textual no TTDii. Trazemos dados e análise de algumas alunas, identificadas por nomes fictícios, e que foram consideradas como passíveis de fornecer informações para responder às perguntas de pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS: *O FEEDBACK* CORRETIVO ORAL EM FOCO

A análise das sessões de TTDii que abordam os textos produzidos pelas americanas foi feita a partir da observação de características que permeiam as conversas dos participantes da pesquisa, a fim de compreender como se dá o *feedback* oral dos textos durante essas sessões. Durante a análise das sessões gravadas, dois aspectos pareceram relevantes para conhecer as dinâmicas do *feedback* corretivo e como os alunos

abordam os textos de modo geral em busca de entender as possíveis implicações para as produções textuais, quais sejam:

a) Ajustes conversacionais – uso da língua portuguesa e da língua inglesa nas sessões;

b) Forma como os textos são abordados nas sessões – superficialmente ou detalhadamente.

Essas perspectivas foram selecionadas como momentos indicadores do potencial influenciador da atividade de TTDii na produção de texto das alunas americanas, pois a) auxiliam na compreensão de como o uso da língua-alvo ou materna pode ser relevante para o *feedback* oral; b) fornecem informação acerca do modo pelo qual os alunos abordam os textos nas sessões no sentido da importância que é dada por eles para tal atividade.

Com o intuito de mostrar como ocorreram as correções das sessões do *corpus*, apresentamos cada um dos aspectos selecionados, discutindo as implicações das sessões de TTDii para as produções textuais das americanas. A identificação dos trechos transcritos aqui é feita logo abaixo de cada excerto da seguinte forma: *Excerto (número), dupla do TTDii (sendo o primeiro nome o da americana)* e *data da sessão analisada*, conforme o exemplo: *Excerto 2, Elisa e Tati, 16/10/13*.

O uso da língua inglesa quando os parceiros estavam conversando sobre o texto escrito em português foi uma das observações de destaque das sessões. Em todas as sessões, as duplas falaram sobre a correção do texto no momento designado à língua portuguesa – conforme sugerido por Aranha & Cavalari (2014), no TTDii, a língua a ser falada depende da língua na qual o texto foi escrito. Embora a maior parte tenha utilizado somente a língua portuguesa para tal, algumas duplas fizeram o uso do inglês, principalmente para esclarecer alguma dúvida que a dupla já havia tentado solucionar em português.

A primeira dupla a exemplificar essa observação é a de Elisa e Tati, em sua terceira sessão, que aborda a resenha do filme *Eu, tu, eles*. As alunas começam a sessão conversando em português, mas Elisa, a americana, insere comentários em inglês o tempo todo com o intuito de se comunicar de forma mais eficiente, o que, para ela, seria mais fácil. Porém, um fato bastante interessante é que, frente a uma dúvida que Tati teve sobre um aspecto do texto (linha 13), Elisa afirma que não explicará naquele momento (linha 14), pois acha difícil fazê-lo em português (linha 16), conforme vemos no trecho:

> T: ahm, eu ou, só fiz algumas correções assim às vezes de artigo, ou de verbo, e aí essa parte que tá em, amarelo é que eu não sei a história na verdade aí eu queria linkar uma coisa na outra, **mas eu, eu não sei, não entendi muito bem, quais são os fatos que acontecem nessa parte**
>
> E: **ok, ahm, quando falamos no inglês, eu vou explicar**
>
> T: ah ok ((risos))
>
> E: porque é difícil em português ((risos))
>
> T: ok
>
> (Excerto 1, Elisa e Tati, 16/10/13)

Então, quando chega o momento de trocar as línguas, logo no início da conversa em inglês, Elisa volta a falar da dúvida que Tati teve no texto para ter a oportunidade de explicar em sua língua materna (linha 58):

E: ok, ahm, so can you explain that, the highlighted part of the essay?

T: oh, yes, actually ahm, this part I highlighted in yellow ahm, I didn't understand actually what happened in the story, so ahm, I didn't ahm, correct anything

E: ok, ahm, can I explain it and (incomp) what I was trying to say to you

T: ok

E: so, I was TRYING to say, eventually Osias e, and Zezino saw that Ciro and Darlene were, or I guess it's an 'are', are in love and accepted Ciro, but Ciro was, ahm, or Ciro wanted more e, and fought with Darlene because she did not want to go with him

T: uhum

E: Osias saw that Darlene loves the other man, and loves the other man, and as he loves her, he adopts like her children

T: ok, ahm, what I didn't ahm understand was this part ahm 'quer mais lutas com hum Darlene', maybe it's not 'quer mais', maybe ahm, he just ahm 'mas Ciro ahm briga com Darlene porque ela não quer ir com ele'

E: ok, so, wait, can you type that?

T: yes ((digitando no texto))... ahm I'm trying to, to find a good way to write that, ahm, 'estão no amor' ahm, is not a good way to ((tosse))... sorry

E: yeah, I mean, in English, in English we say 'in love', so it literally it would be like you know 'in love', but I don't (incomp)

T: estão apaixonados

E: ok

(Excerto 2, Elisa e Tati, 16/10/13)

Após Tati explicar o que significou a parte destacada por ela no texto (linhas 59-60), Elisa pergunta se pode explicar sua intenção no texto em inglês (linha 61) e, em seguida, inicia a explicação (linha 63), a qual é entendida por Tati. Nesse caso, a língua inglesa foi utilizada para esclarecimento e também para uma dúvida gramatical (linhas 75-78), sendo esse um fato que auxiliou no entendimento de Tati sobre o que Elisa quis dizer em seu texto. A partir desse esclarecimento, feito em inglês, Tati pôde realizar a correção adequadamente e, assim, contribuir para o texto de Elisa, mesmo que no quesito da forma.

Alguns pontos merecem destaque nesse excerto da sessão de Elisa e Tati. Um deles é o uso do *chat* para auxiliar no processo do *feedback* corretivo. Na linha 72, Elisa solicita à parceira que escreva no *chat* do *Skype*® o que está tentando dizer. A partir disso, Tati escreve o trecho que necessita de esclarecimento, pois a colocação de Elisa no texto não ficou clara, conforme vemos no trecho da primeira versão da resenha de *Eu, tu, eles*: *Eventualmente, Osias e Zezinho vêem que Ciro e Darlene estão no amor e aceitam Ciro. Mas, Ciro quer mais e lutas com Darlene porque ela não vai ir com ele.*

Na versão reescrita da resenha de *Eu, tu, eles* de Elisa, podemos observar que a alteração foi feita conforme a dupla conversou na sessão, o que reflete os efeitos positivos do *feedback* corretivo realizado na língua materna da americana: *Osias e Zezinho vêem que Ciro e Darlene* estão apaixonados *e aceitam o novo homem, mas* Ciro briga

com Darlene *porque ela não quer ir com ele. Osias percebe que Darlene ama o outro homem, e tenta provar seu amor por ela adotando todas as suas crianças.*

Pode-se dizer, então, que, além do uso do inglês para que Elisa pudesse entender ao que a brasileira se referia, o *chat* demonstrou-se relevante para a compreensão. O *chat* representa uma ferramenta muito importante para o *feedback* corretivo – não só em textos, mas em correções da própria fala do parceiro. Leone (2012), ao tratar da negociação de significados com foco na forma e as correções que ocorrem no contexto do teletandem, afirma que

> o bate-papo escrito pode ser solicitado a partir de uma incompreensão e usado como uma estratégia para facilitar a comunicação: ao escrever uma palavra que não foi entendida devido à pronúncia ou ao escrever uma tradução de uma palavra, os interlocutores estão usando uma código semiótico que faz com que a mensagem se torne permanente e acessível ao longo do tempo (LEONE, 2012, p. 57). [7]

A segunda dupla que exemplifica o uso da língua na sessão de *feedback* oral é Sophie e Beatriz, que em duas sessões usa o inglês em alguns momentos durante a hora na qual a língua a ser falada é o português. Diferentemente de Elisa e Tati, essa dupla mistura as duas línguas e um fato instigante é que o uso do inglês sempre parte da aluna americana, apesar de a brasileira estar fazendo questionamentos em português, conforme vemos no excerto abaixo, pertencente à primeira sessão da dupla:

B: existe a palavra, mas, melhor 'além disso', ok? ahm, esse pedaço 'sim não' eu não entendi, 'os homens estão com medo de perder Darlene, sim não aceitam os outros homens em sua vida'... achou?

S: **aham, sorry, hold on, I need to see what I put for that originally, wait, it's not the same thing that I put?**

B: é, eu não mudei, tá a mesma coisa ainda

S: ok

B: 'os homens estão com medo de perder Darlene, sim não aceitam os outros homens em sua vida', achou?

S: ok

B: o que você quis dizer aí, porque eu não consegui entender

S: ahm?

B: o que você quis dizer, eu não entendi

S: **ahm, what am I trying to say there?**

B: yeah

S: **ahm, hold on, I know this, ahm, I think I was saying, if they... yeah, the men were afraid of losing her, if they don't accept the other men in her life**

B: ah, ok, então aqui não seria assim

(Excerto 3, Sophie e Beatriz, 11/09/13)

[7] In the specific case of Teletandem communication, written chat can be prompted by non-comprehension and used as a strategy to facilitate communication: by writing a word that has not been understood due to pronunciation or writing a translation of the word, interlocutors use a semiotic code that makes the message permanent and accessible over time (LEONE, 2012, p. 57 – *tradução nossa).*

Nos trechos em negrito (linhas 114-115, 124 e 126-127) marcamos o uso que Sophie faz do inglês para dialogar com Beatriz e tentar esclarecer a dúvida que surgiu com relação ao uso de 'sim não', no lugar de 'se não' (linhas 114, 124 e 126). No caso exposto, não se pode dizer que Sophie apela para o inglês como uma segunda alternativa de tentar explicar o que Beatriz não entende depois de ter tentado com o português, pois durante toda a conversa a americana fala em inglês, que é respondida pela brasileira sempre em português.

Com esse excerto, observa-se que o uso da língua materna, mesmo durante a conversa sobre o texto escrita na língua alvo, faz parte das dinâmicas de *feedback* corretivo das sessões de TTDii e pode auxiliar nas negociações de significado,[8] as quais, por sua vez, podem contribuir diretamente com a melhoria do texto.

No que concerne ao uso da língua materna para o *feedback* corretivo, Figueiredo (2001) afirma que ele não deve ser visto como um impedimento para a aprendizagem da língua estrangeira, mas sim como um andaime *(scaffolding)* utilizado pelos alunos para facilitar esse processo. Esse uso da língua inglesa feito pela parceira americana contribui para seu próprio entendimento sobre o que a brasileira quer dizer em suas correções, o que, por consequência, poderia colaborar com a produção textual no momento em que Sophie fosse reescrever seu texto.

No texto de Sophie, o esclarecimento do trecho não compreendido pela brasileira é feito de forma correspondente ao que a americana indicou: *Além disso, os homens estão com medo de perder Darlene*, se não *aceitam os outros homens em sua vida.*

O terceiro exemplo é um caso curioso de uso de língua para conversar sobre o texto da dupla Kathrin e João. A dupla, em sua primeira sessão, começa a conversa em inglês, embora seja o momento de falar em português, e Kathrin, a americana, faz a leitura da sinopse do filme *Eu, tu, eles* em voz alta, conforme sugerido por seu parceiro. Logo após a leitura, João sugere que ele comente erros que encontrar no texto, já que a correção do texto foi feita durante a sessão e não previamente, conforme Aranha & Cavalari (2014) sugerem sobre o funcionamento das trocas e correções dos textos no TTDii. Quando ele inicia a fala sobre os erros, Kathrin sugere que ele comece a falar em português naquele momento, conforme vemos no excerto:

> J: bom, então I think I can, ahm, read the sinopse and see look for some mistakes but (incomp) simple aspects I don't know, could be this way?
>
> **K: uhum, you can speak Portuguese now if you want ((risos))**
>
> J: ok, então vamos lá, Darlene está grávida DE um menino, não com
>
> (Excerto 4, Kathrin e João, 11/09/13)

Mesmo não sendo sua língua materna, Kathrin teve a iniciativa de falar em português na hora em que João ia começar a comentar os erros no texto dela (linha 56). Essa

[8] Entende-se *negociação de significados* no contexto do Teletandem como os acordos e negociações que os parceiros fazem durante a sessão para esclarecer dúvidas, obter confirmação ou repetição daquilo que não entendem (GARCIA, 2010).

atitude mostra, provavelmente, que a própria aprendiz da língua entende que falar sobre aspectos gramaticais é mais fácil e mais produtivo na língua alvo, pois demanda explicações e exemplos que serão mais bem compreendidos na língua em que o texto foi escrito, nesse caso no português.

Sobre essa questão, Cavalari (2006) declara que, no contexto de ensino e aprendizagem de LE, "o falante nativo pode ser útil ao aprendiz enquanto 'informante' dos aspectos linguísticos, culturais etc., a serem dominados, ou seja, o aprendiz busca, no falante nativo, um padrão de língua alvo que seja aceito pela comunidade na qual está inserido e que lhe sirva de modelo" (CAVALARI, 2006, p. 1889). Nesse caso de Kathrin e João, os aspectos linguísticos são o foco das correções e o parceiro brasileiro faz o papel de falante nativo que, supostamente, tem conhecimento suficiente para apresentar modelos na língua alvo da americana.

Pressupõe-se que os parceiros de fato conversem na língua na qual o texto está sendo corrigido ou comentado, nesse caso, em português. Contudo, o fato de a parceira americana interromper João, quando ele estava falando em inglês, e ela mesma propor a troca de línguas chama a atenção para a importância que o *feedback* oral na língua alvo provavelmente tem para ela.

Os exemplos trazidos aqui dizem respeito a situações nas quais as americanas buscaram estratégias para facilitar seu entendimento acerca das correções feitas pelos brasileiros. Isso quer dizer que a escolha da língua a ser falada em determinados momentos da conversa é um aspecto significativo das sessões para as produções textuais e pode contribuir com o resultado do texto corrigido pelo parceiro brasileiro.

Com relação a maneira como os alunos abordam os textos, há três tipos de sessões: 1) a conversa nas quais os alunos abordam o texto com profundidade e detalhamento dos erros e correções; 2) aquela em que os alunos apenas comentam brevemente sobre a qualidade do texto ou algum aspecto mais superficial, sem entrar em detalhes nas correções que o parceiro brasileiro fez; e 3) as sessões nas quais os alunos não comentam em momento algum sobre os textos. Nosso interesse, aqui, são os dois primeiros tipos de sessão, pois fazem parte do nosso *corpus* justamente por tratarem dos textos escritos pelas alunas americanas.

A maioria das sessões que abordam os textos o faz de forma aprofundada. Apenas duas sessões não tratam dos textos de maneira detalhada, inclusive pela questão do tempo que os interagentes conversam sobre o texto: a primeira sessão de Fernanda e Maria, cujo tempo de conversa sobre a sinopse de *Eu, tu, eles* foi de 02 minutos e 34 segundos; e a segunda sessão de Grace e Isadora, na qual a conversa sobre a sinopse de *O contador de histórias* durou 02 minutos e 03 segundos.

Grace e Isadora, na segunda sessão, apenas comentam sobre a FEBEM, pois Grace, a americana, tem dúvida quanto à instituição, como vemos no excerto abaixo:

I: e... você, você viu a correção que eu te mandei?

G: sim

I: deu tempo de ver ((risos))

G: sim, obrigada

I: imagina, **alguma coisa que cê não tenha entendido?**

G: **ehm, deixe-me ver, ahm... é, não**

I: **não?**

G: ((risos))

I: ((risos))

G: eu acho que, deixa, ahm... **eu não sei como descrever ahm FEBEM**

(Excerto 5, Grace e Isadora, 25/09/13)

A partir do questionamento de Grace, Isadora descreve brevemente o que é a FEBEM e a parceira confirma o entendimento da explicação:

I: uhum

G: não sabia se foi uma escola ou instituição então

I: uhum

G: porque eu acho que foi as duas

I: é na verdade é uma instituição pra menores de dezoito anos que cometem algum crime, eles vão pra lá e eles meio que não ficam só presos eles têm que aprender alguma coisa, trabalhar, alguma coisa do tipo

G: oh ok

I: é mais pra jovens mesmo pra ver se salva eles

(Excerto 6, Grace e Isadora, 25/09/13)

Esse pedido e a posterior explicação sobre a FEBEM estão relacionados a questões culturais no TTDii. O fato de essa instituição existir apenas no Brasil, com esse nome, faz com que a aluna americana não tenha conhecimento sobre isso, pois não faz parte de sua realidade.

Zakir (2015), ao tratar de cultura no teletandem, discorre acerca de definições para esse termo que representa um importante aspecto para o presente contexto. Em uma das noções de cultura apresentada pela autora (cultura como filiação a um grupo), o termo é compreendido como forma de pertencimento a determinada comunidade discursiva e está relacionado a uma questão de identificação com algum grupo. "Essa identificação pode se dar de diferentes maneiras, tais como *localização geográfica*, visão política, religião, vestuário, comida e assim por diante" (ZAKIR, 2015, p. 92, *grifo meu*).

Nesse sentido, houve uma negociação de significados relativa ao conteúdo do texto, o que auxiliou a parceira americana com o entendimento de um aspecto que fazia parte de sua sinopse. Pode-se ver, no trecho a seguir, que a definição de FEBEM aparece no texto de Grace depois do esclarecimento da sessão: *Na drama "O Contador de Histórias" nós somos apresentados a Roberto Carlos (Paulinho Mendes) que mora na FEBEM,* que é um instituição do governo pelos jovens.

Destarte, questões culturais também são implicações do *feedback* corretivo oral, das sessões de TTDii, para os participantes, e podem corroborar com a aprendizagem de línguas em níveis que extrapolam a forma de um texto. Esse excerto mostra como língua e cultura estão associadas ao processo de aprendizagem de línguas.

Segundo Consolo & Furtoso (2015, p. 675), "Às vezes o *feedback* cultural é motivado pela ocorrência de características linguísticas, às vezes informações culturais motivam o desenvolvimento da conversa a fim de discutir sobre a língua utilizada de acordo com elementos culturais".[9] No caso da dúvida de Grace sobre a FEBEM, uma questão linguística, de significado da palavra no contexto brasileiro, levou a informações culturais, que dizem respeito a uma instituição brasileira, desconhecida pela americana.

Como dito anteriormente, apenas duas duplas, em sessões específicas, abordaram os textos em um tempo curto. As outras sessões transcritas revelaram uma dedicação maior aos textos, que é evidenciada, primeiramente, pela duração das conversas – a mais curta é de 04 minutos e 18 segundos e a mais longa é de 27 minutos; e em segundo lugar, pelos conteúdos que são comentados pelas duplas, os quais abordam as correções feitas pelos brasileiros de forma detalhada.

Neste momento, trago alguns excertos da sessão da dupla Paula e Alex, ocorrida no dia 25 de setembro de 2013 e que tem a maior duração de todas as sessões (27 minutos), para exemplificar a abordagem detalhada do texto que eles realizaram, a partir de alguns tópicos que foram tratados por eles.

P: ah, ok, obrigada, então, eu tenho uma pregunta, ahhh... ((pausa enquanto a IA parece estar lendo em seu texto à procura da dúvida))... ah sim, ah, só ahm muitos errores que eu tenho é de usar as, like, 'da, do, em'

A: aham... sim, sim... é, assim, tem muitas pessoas que, elas utilizam, é, você utilizou bastante ((comentário de barulho próximo ao computador da IA e risos dos interagentes))... assim, é, por exemplo em vez de escrever 'em uma' né elas colocam 'numa' ((escreve no chat)), faz uma ((faz gesto com as mãos abertas, aproximando-as, para ilustrar uma redução da preposição))... é

P: ah, ok ((repetindo o mesmo gesto com as mãos do IB, como se tivesse entendido))... eu sei

A: mas assim tem gente que usa, mas eu acredito que... na escrita não é muito recomendado, então assim se você for escrever, prefere-se que você escreva na forma, mesma coisa de por exemplo, você tá escrevendo aí eu vou colocar é, por exemplo, 'I'm writing...' ((digitando no *chat*)), pa pa pa, né, melhor, 'I am writing' ((digitando no *chat* também)), né... sem abreviações, na verdade, não é uma abreviação mas é, não é muito comum né, é melhor você escrever assim, separados ((faz o gesto com as mãos, ilustrando uma separação))

P: em uma ((também repete o gesto do IB de separação))

(Excerto 7, Paula e Alex, 25/09/16)

[9] Sometimes the cultural feedback is motivated by the occurrence of linguistic features, sometimes cultural information motivates the development of the conversation so as to discuss language used according to cultural elements (CONSOLO & FURTOSO, 2015, p. 675) – *tradução nossa.*

Alex faz uma explicação detalhada a partir da dúvida de Paula sobre os apontamentos feitos no texto, relativos ao uso de preposições (linhas 16-20), inclusive comparando seu uso na modalidade escrita e na falada da língua (linhas 22-27) e utilizando exemplos em língua inglesa (linhas 24-25).

Destaco o fato de Paula ter iniciado a conversa sobre seu texto a partir de uma dúvida que ela teve sobre um problema bastante corrigido por Alex em seu texto (o uso de preposições), o que demonstra, possivelmente, uma atitude de interesse da americana em melhorar seu desempenho na língua portuguesa. Essa ação pode estar relacionada ao fato de que Paula se sente confortável para tratar de seus erros com o parceiro, o que seria justificado pelos papéis sociais que ambos têm de alunos e aprendizes – e não de um ser professor do outro.

Outra questão intrigante do excerto é o uso de gestos que os parceiros fazem para explicar e entender a contração da preposição "em uma" que Paula escreveu em seu texto, o que só foi possível verificar devido à gravação da imagem da *webcam*. Quando Alex faz o gesto com as mãos para demonstrar a união da preposição "de" com o artigo "uma" (linha 19), ele está complementando sua fala; Paula, por sua vez, repete o gesto (linha 21), dizendo que entendeu a explicação do parceiro. Com esse exemplo, então, pode-se inferir que a imagem facilitou a compreensão durante o *feedback* corretivo oral.

Telles (2009), em seu estudo acerca do uso da *webcam* para as sessões de teletandem, apresenta algumas declarações dos participantes da pesquisa. Segundo eles,

> as imagens da webcam: (a) tornam as sessões de teletandem mais interativas e dinâmicas; (b) fornecem acesso a reações faciais e gestuais de seus parceiros para o que eles dizem; c) facilitam a compreensão, fornecendo pistas visuais se eles estão sendo compreendidos ou se o assunto da conversa é agradável; d) fornecem aos parceiros um sentido de autoconfiança e segurança em relação à conversação; e) permitem uma melhor coordenação da tomada de turnos durante a conversação (evitando sobreposição de turnos de conversação); f) proporcionam uma sensação de proximidade e intimidade. Os alunos também têm relatado que o teletandem sem imagens de *webcam* deixam a conversa meramente técnica, eletrônica, artificial, impessoal, e se assemelha à conversa telefônica (distante)[10] (TELLES, 2009, p. 71)

No caso da dupla Paula e Alex, o gesto feito pelo brasileiro diz respeito ao fato de que isso tornaria a sessão mais interativa, possibilitando a visualização de uma explicação oral. Na continuação da conversa sobre o mesmo tópico, Alex dá mais exemplos do uso de preposições que Paula fez no texto e, em seguida, eles terminam esse assunto com comentários da americana que revelam seu entendimento, bem como a realização de gestos de ambos os alunos como forma de ilustrar a junção e a separação das preposições.

---

10 (...) students believe that webcam images: (a) make teletandem sessions more interactive and dynamic; (b) provide access to facial and gesture reactions of their partners to what they say; (c) facilitate comprehension by providing visual cues whether they are being understood or whether the conversation topic is enjoyable; (d) provide partners with a sense of self-confidence and security in regards to conversation; (e) allow a better coordination of turn-taking during conversation (preventing overlapping of conversational turns); (f) provide a sense of proximity and intimacy. Students have also reported that teletandem without webcam images make conversation merely technical, electronic, artificial, impersonal, and resemble telephone conversation (distant) (TELLES, 2009, p. 71) – *tradução nossa.*

Além do uso da *webcam*, com esse último excerto podemos ter uma ideia de quão detalhada é a conversa da dupla sobre o texto produzido por Paula. O aluno brasileiro fornece várias explicações e exemplos sobre os aspectos gramaticais que a parceira apresenta dificuldade e isso dá a impressão de que ambos estão bastante envolvidos na atividade de *feedback* corretivo oral.

Na sequência, os parceiros falam também da preposição "do" e Alex apresenta vários exemplos para tentar esclarecer o uso de "de", "do" e "da" antes de nomes de países e de pessoas no português. O excerto abaixo mostra os exemplos que o brasileiro dá com relação ao uso da preposição antes de países:

> P: ok, sim sim, porque eu... às vezes eu não sei do Brasil e de Brasil, na verdade.
>
> A: ah tá, do Brasil e de Brasil, tá, deixa eu ver um exemplo, é... por exemplo eu, se se eu vou aí, te visitar aí algum dia, né, chego na sua casa lá, bato na porta ((faz gesto de bater na porta))
>
> P: ((risos)) ((faz gesto de acenar como se estivesse cumprimentando o IB))
>
> A: aí, aí que eu falo "eu, eu vim... do... ou de Brasil?" ((digitando no chat))
>
> P: ((pausa para ela pensar)) oi.. oi... ah, os duas os dois são usados? você está, você está...?
>
> A: não ((risos))
>
> P: ah, é, eu vi... de Brasil?...
>
> A: ahh... ((risos))
>
> P: não??? ((risos))
>
> A: ((acenando negativamente com a cabeça e rindo))
>
> P: por quê??? ((risos))
>
> A: hum, é é mais comum você falar "eu vim do Brasil" ((digitando no chat))
>
> P: ah, ok, 'eu vim do Brasil'... então, então você usa 'de Brasil' ou não usa?
>
> A: ahm, 'de Brasil', 'de Brasil'... não, acho que não
>
> P: eu acho que não
>
> (Excerto 8, Paula e Alex, 25/09/13)

Com esse trecho, ressalto o papel que Alex assume ao explicar o uso de preposições à sua parceira por meio de exemplos e de forma dinâmica, com encenação (linha 50), de modo a deixar o clima entre eles descontraído e confortável. Ele é aluno do curso de Letras da UNESP, ou seja, é um futuro professor, em formação inicial, e as dinâmicas de parcerias nas quais um dos participantes está estudando para ser professor são intrigantes de ser analisadas sob o ponto de vista de como o *feedback* é geralmente dado por ele. Algumas pesquisas tratam desse tema (KFOURI-KANEOYA, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), e o artigo de Fernandes & Telles (2015), cuja temática é o enfoque na forma e o desenvolvimento do professor de língua estrangeira no teletandem, discute essa questão de modo a apresentar benefícios da prática de teletandem para os alunos dos cursos de Licenciatura.

Os autores declaram que o teletandem, quando praticado durante o curso de Licenciatura em Letras, pode auxiliar na formação do futuro professor de línguas para atuar em contextos de ensino e aprendizagem de línguas diversificados, instaurados pelo uso das novas tecnologias.

> A participação dos alunos (professores em formação) em interações de teletandem como parte constituinte das aulas de prática de ensino permite que estes reflitam sobre sua prática docente diante das novas realidades dos contextos de ensino à distância e sobre as competências que lhes são necessárias para a atuação nesses contextos. Assim, além de terem a chance de melhorar seus níveis de proficiência na língua estrangeira que vão ensinar, os futuros professores constroem sua própria prática (FERNANDES & TELLES, 2015).

As ações de Alex podem ser comparadas a de um professor, que leva o aluno a refletir sobre as informações e auxilia no processo de construção do conhecimento. Quando ele faz a pergunta sobre como seria a forma correta de dizer "de Brasil" ou "do Brasil" (linha 52), e ainda digita no *chat* para complementar sua fala, ele faz referência a uma prática pedagógica, de quem de fato está querendo ensinar algo a alguém. Além disso, a inclusão de vários exemplos, não apenas nesse excerto, mas em toda a conversa, representa a presença de uma postura pedagógica, que pode vir a fazer parte de sua prática como docente futuramente.

A sequência desse trecho acima é caracterizada por mais exemplos para explicar a questão do uso da preposição "de" ou "da / do" antes de países e antes de nomes. Após essa discussão, Paula afirma que percebeu que teve vários erros seu texto e cita o exemplo do verbo "converter", como na frase "ele se converte num rapaz 'irrecuperável'". Alex esclarece, então, que o verbo está correto, porém não é muito adequado para o sentido de se tornar, dando exemplos para essa questão, como vemos no excerto abaixo:

P: e, que más... não sei... é... wait what... ((pausa enquanto a americana está lendo seu texto corrigido e procurando por mais dúvidas)). ohh, convert... conver... ahm, converte... esta palavra, essa palavra é usado no Brasil ou não?

A: deixa eu ver onde que tá

P: não... converte

A: sim, sim, é utilizada, mas em alguns contextos em alguns casos, por exemplo...

P: ah, ok, sim, porque eu, ahm, eu esqueci dessa palavra ((risos)), então eu fui no google translate, pesquisei por 'transform', mas eu...

A: sim, é... de imediatamente assim vem dois exemplos na minha mente, né, de uso de converter... o primeiro é pode ser por exemplo quando você converte é, na linguagem da informática mesmo, quando você converte um arquivo, converte um vídeo, sabe, quando você transforma em AVI para MP3, MP4 ((risos))

P: ahm... ((risos))

A: pra... sim, esse é um uso que eu consigo identificar, e o outro envolve religião, quando uma pessoa se converte para outra religião

P: ok, então, é usado como aqui nos Estados Unidos

A: aham

(Excerto 9, Paula e Alex, 25/09/13)

Observa-se, com o excerto acima, que é dada uma explicação sobre uma palavra usada por Paula a partir de usos em determinados contextos, na língua portuguesa, os quais são identificados pela americana como recorrentes na língua inglesa também (linha 125). Sobre essa ação de contextualizar uma palavra com seu uso, Long (1991 apud FERNANDES & TELLES, 2015, p. 266) declara que o enfoque na forma pressupõe "um ensino que integra forma e significado dentro de um contexto comunicativo". Fernandes & Telles (2015) utilizam essa citação de Long (1991) para justificar a crença de que, no teletandem, a noção de forma tradicional é extrapolada, justamente porque leva em consideração aspectos contextuais.

Da mesma forma que os autores, em sua pesquisa, observam que "a atenção à forma envolve não apenas o focalizar a estrutura da língua no nível morfossintático, mas também o enfoque no significado, ao tratar do léxico da língua dentro de determinadas estruturas linguísticas" (FERNANDES & TELLES, 2015, p. 266), verifica-se essa constatação na conversa de Alex e Paula, quando a palavra "converter" é contextualizada dentro de estruturas linguísticas específicas – linhas 120-121: *"converte um vídeo, sabe, quando você transforma em AVI para MP3, MP4"* e linhas 123-124: *"quando uma pessoa se converte para outra religião"*.

Quando Paula afirma que os usos de "converter" associados à conversão de arquivos e à religião, conforme explicado por Alex, são os mesmos dos Estados Unidos, ela está fazendo relações com a língua inglesa e como essa palavra é usada nessa língua também, o que reflete no entendimento que a americana teve a partir da explicação do parceiro.

Ao notar os erros de Paula, verificamos que muitos deles são decorrentes da influência que a língua espanhola tem para a americana, já que essa é sua língua materna – seus pais são mexicanos. Trago um excerto que aborda a confusão que Paula tem em relação ao espanhol e que é identificada por ela mesma.

> P: sim, sim, às vezes eu tenho ahm... dúvidas de se, a palavra é feminina ou masculina, porque em espanhol eu sei as palavras que são femininas e masculinas, mas em português, ah pode ser diferente
>
> A: pode ser por exemplo, 'viagem', 'el viaje'
>
> P: ah, é... ((risos))
>
> A: é, 'yo hizo una viaje' ou or 'um viaje'? ((risos))
>
> P: UN viaje ((risos))
>
> A: un viaje! ((risos)) but in Portuguese we say 'eu fiz UMA viagem'.
>
> P: uma viagem, sim! por eso, si por eso eu tenho dificuldades
>
> (Excerto 10, Paula e Alex, 25/09/13)

Entende-se que, por serem línguas "genética e tipologicamente próximas" (RAMOS *et al.*, 2013), a influência do espanhol para o português (e vice-versa) é bastante comum tanto na oralidade quanto na escrita. Ocorre, assim, o que se chama de "interlíngua", quando há transferências linguísticas, e nesse caso Paula faz transferências do espanhol para o português.

Depreende-se, com o exemplo de usos linguísticos diferentes e semelhantes no espanhol e no português, que TTDii é um contexto propício para a comparação entre as línguas que pode ser considerado positivo para o entendimento da língua que o participante está aprendendo. Além disso, embora o princípio de separação de línguas proposto pelo TTDii não esteja sendo seguido, já que há uma mistura de inglês, português e espanhol, podemos observar, neste caso, o uso de mais de uma língua foi intencional para que houvesse uma maior compreensão dessa questão linguística presente no texto da americana.

Percebemos que, a partir de questões pontuais do texto de Paula, os parceiros fazem do *feedback* oral um momento não apenas para esclarecer aspectos do próprio texto, mas para que elementos da língua portuguesa, relacionados àqueles que foram corrigidos no texto (como preposições, verbos, substantivos), fossem explicitados e melhor entendidos pela americana.

Pela descrição dos assuntos comentados pelos parceiros, verifica-se uma abordagem minuciosa do texto, que inclui uma série de aspectos corrigidos pelo brasileiro. A fim de reforçar a ideia de que o *feedback* corretivo oral pode contribuir para as produções textuais das alunas, retomo Shehadeh (2010), que defende a inclusão da oralidade nas correções de texto junto à correção feita por escrito, pois pesquisas têm mostrado que o *feedback* explícito escrito junto ao *feedback* oral afeta significantemente o nível de precisão na escrita dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, com esse artigo, discutir sobre o *feedback* corretivo oral, uma questão relevante para a produção textual no Teletandem Institucional-Integrado e que demanda estudos por ser a escrita uma prática nova dentro do contexto do teletandem. Nosso objetivo foi mostrar dados que evidenciam a ideia de que muitos são os aspectos pertencentes ao processo de correção em pares e à interação entre os alunos do TTDii quando da discussão sobre os textos corrigidos pelos parceiros.

A partir da análise dos dados, que buscou responder às perguntas de pesquisa sobre o funcionamento do *feedback* corretivo oral no TTDii e suas implicações para a produção textual em tal modalidade, foram identificados alguns possíveis impactos do *feedback* oral das sessões de TTDii para as produções escritas das alunas, quais sejam: a) oportunidade que as americanas têm para buscar estratégias que facilitem seu entendimento acerca das correções feitas pelos brasileiros; b) a escolha da língua a ser falada em determinados momentos da conversa com o intuito de facilitar o processo do *feedback* corretivo oral; c) o tratamento de aspectos gramaticais, significados de palavras, pronúncia, os quais auxiliam em aspectos relativos à forma e ao conteúdo da língua; d) benefícios que o TTDii proporciona aos participantes por meio de ferramentas como a *webcam* e o *chat*; e) compartilhamento de ideias e explicação de questões sociais e culturais que fazem parte dos textos; f) oportunidade de práticas docentes para os futuros professores de cursos de licenciatura; g) elementos do texto que podem instigar a discussão sobre outros aspectos linguísticos que o parceiro apresenta dificuldade.

Desse modo, acreditamos que o objetivo de investigar as implicações e o papel do *feedback* corretivo para a produção de textos foi alcançado com sucesso, ao mesmo

tempo em que foi evidenciada a necessidade de mais estudos acerca da escrita em Língua Estrangeira, em um ambiente virtual como o TTDii, e os processos inerentes à essa prática. Tais estudos podem corroborar com a aprendizagem de línguas de alunos universitários, bem como com sua formação docente, nas práticas de ensino possibilitadas por essa recente modalidade. Além disso, os estudos sobre *feedback* corretivo oral em pares podem ser interessantes para que tal ação esteja cada vez mais presente inclusive em outros ambientes de aprendizagem de línguas, como na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARANHA, S; CAVARALI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada**. The ESPecialist**. v. 35, n. 2, pp. 70-88, 2014.

_____. Institutional Integrated Teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? **DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31(3), pp. 763-780, 2015.

ARANHA, S.; **et al.** A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via Teletandem Institucional Integrado (TTDii). **Revista (Com)Textos Linguísticos**, n. 9, v. 12, pp. 274-293, 2015.

BRAGAGNOLLO, R. M. **Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no Teletandem Institucional-Integrado**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UNESP, São José do Rio Preto, 2016.

CAVALARI, S. M. S. Opções e implicações do gerenciamento do erro em aulas de língua estrangeira. **Estudos Linguísticos XXXV**, pp. 1887-1896, 2006.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. (no prelo).

CONSOLO, D. A.; FURTOSO V. B. Assessing oral profi ciency in computer-assisted foreign language learning: A study in the context of teletandem interactions. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 3, pp. 665-689, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: ____. (orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOBAO, A. F. Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. **Journal of Second Language Writing**. v. 21, n. 1, pp. 40-58, 2012.

FAIGLEY, L.; WITTE, S. P. Measuring the effects of revisions on text structure. In: BEACH, R.; BRIDWELL, L. S. (Ed.). **New Directions in Composition Research**. New York: The Gilford Press, pp. 95-108, 1984.

FERNANDES, A. M.; TELLES, J. A. Teletandem: enfoque na forma e o desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem,** Belo Horizonte, v.23, n.1, pp. 261-287, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com os pares:** os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

GARCIA, D. N. de M. **Teletandem:** acordos e negociações entre os pares. Tese (Doutorado) – UNESP (São José do Rio Preto). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, São José do Rio Preto, SP, 2010.

GOLDSTEIN, L. M.; CONRAD, S. M. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. **TESOL Quarterly,** v. 24, n. 3, pp. 443-460, 1990.

JOHNSON, K. E. Understanding Communication in the Classroom. New York: Cambridge University Press, 1995.

KFOURI-KANEOUYA, M. L. C. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem):** um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. Tese de doutorado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2008.

KRAMSCH, C.; URYU, M. Intercultural contact, hybridity, and third space. In: JACKSON, J. (Ed.) **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication.** New York: Routledge, 2014, pp. 211-225.

LEE, I. Peer Reviews in a Hong Kong Tertiary Classroom. **TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada**, v. 15, n. 1, pp. 58-69, 1997.

LEONE, P. Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for reciprocal learning. **Journal of e-Learning and Knowledge Society,** v.8, n.3, pp. 55-66, 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Tendências Atuais da Pesquisa em Linguística Aplicada. **Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada.** SePLA. Taubaté: Unitau, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986.

MASON, J. **Qualitative Researching**, London: SAGE Publications Ltd, 1998.

MENDONÇA, C.; JOHNSON, K. Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. **TESOL Quarterly**, 28(4), pp-767, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2. São Paulo: PUC-SP, pp. 329-338, 1994.

RAMOS, K. A. H. P. **et al.** O ensino de português para hispanofalantes no contexto virtual do Teletandem. **Portuguese Language Journal,** v. 7, pp. 1-22, 2013.

ROLLINSON, P. Using peer feedback in the ESL writing class. **ELT Journal**, v. 59, 23-30, 2005.

SENGUPTA, S. An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. **System**, v. 28, n. 1, pp. 97-113, 2000.

SHEHADEH, A. One-to-one and Group Feedback in the L2 Writing Classroom: Benefits and Classroom Implementation. In: ANDERSON, D.; COMBE, C. (Orgs.). **Cultivating real writers**. Higher Colleges of Technology, UAE, pp. 109-120, 2010.

SHUTE, V. Focus on formative feedback. **ETS Research e Development**. Princeton, NJ, March 2007. Disponível em: www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf . Acesso em: 20 mar. 2016.

SOARES, D. A. A revisão colaborativa e a produção textual em língua inglesa: o ponto de vista do aprendiz. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 36, pp. 81-97, jun. 2008.

STORCH, N. Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. **Language Teaching Research,** n. 11, v. 2, pp. 143-159, 2007.

TELLES, J. A. **Teletandem Brasil:** línguas estrangeiras para todos. Projeto de Pesquisa – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, 2006.

_____. Do we really need a webcam? The uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions. **Letras & Letras**, Uberlândia 25 (2), p. 65-79, jul./dez. 2009.

_____. Teletandem and Performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, pp. 1-30, 2015.

THORSTEINSEN, L. An interview study of the usage of written feedback in English education: The students' and the teachers' points of view. English Thesis, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, 2010.

TSUI, A. B. M.; NG, M. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? **Journal of Second Language**, v. 9, n. 2, pp. 147-170, 2000.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESPecialist,** v. 25, n. 1, pp. 1-37, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ____. (Orgs.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes, pp. 219-242, 2010.

ZAKIR, M. de A. Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2015.

A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM LE AMPLIADA PELA TEORIA FUNCIONALISTA DE TRADUÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

A DIDACTIC PROPOSAL FOR COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE EXPANDED BY THE FUNCTIONALIST TRANSLATION THEORY

Maria José Laiño[1]
Camila Teixeira Saldanha[2]

RESUMO: O presente trabalho pretende apresentar uma sugestão de sequência didática (SD), na qual são abordadas atividades em torno do gênero discursivo tirinhas, com o intuito de preparar os alunos participantes da pesquisa à elaboração de uma atividade tradutória de algumas tiras da *Mafalda*. Inspirada pelos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD está composta por sete etapas, aplicadas aos alunos de graduação de um Curso de Letras – Português e Espanhol – de uma universidade federal, em 2015.1. O marco teórico que dá suporte à SD está ancorado nos preceitos funcionalistas de tradução, elucidados por Nord (2010), nos quais elementos como o destinatário, o contexto sociocultural e o gênero discursivo envolvido são importantes para que o tradutor/aluno seja capaz de otimizar seu processo tradutório e elaborar uma tradução funcionalista. Com esta proposta de trabalho, o escopo se volta ao uso da tradução pedagógica em sala de aula, isto é, ao uso de atividades tradutórias com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento das habilidades que compõem o aprendizado de uma língua estrangeira. Ao longo da SD, os estudantes partícipes relataram que puderam revisitar e ampliar seus conceitos de tradução, uma vez que estavam influenciados pelo Método Gramática e Tradução.

Palavras-chave: gêneros discursivos; ensino de línguas; tradução pedagógica; funcionalismo.

ABSTRACT: This paper aims to present a learning and teaching sequence (LTS) of activities that approach the comic strip genre. These activities prepare students, who take part of the research, to produce a translation activity from some of *Mafalda's* comic strips. It was applied to undergraduate students of a Portuguese-Spanish Language course at a Brazilian federal university in the first semester of 2015. According to the theoretical basis of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), the LTS is structured in seven steps. The LTS is also based on the functionalist translation

1 Doutora em Estudos da Tradução. Professora de língua espanhola e linguística aplicada da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: lainoreales@gmail.com

2 Mestre em Estudos da Tradução. Professora de língua espanhola e linguística aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: cami.saldanha@gmail.com

theory (Nord, 2010) in which the addressee, the socio-cultural context and the genre are important elements for the student/translator to be able to optimize the translation process and perform a functional translation. The scope of this working proposal is to use pedagogical translation in class, which means translation activities in order to help students develop abilities that are part of the process of learning a foreign language. During the LTS, the students reported that they could revisit and increase their translation concepts since they had been influenced by the grammar-translation method.

Keywords: speech genres, language teaching, pedagogical translation, functionalism.

INTRODUÇÃO

Enquanto docentes de língua espanhola e formadoras de futuros professores, temos conhecimento de que, historicamente, o conceito de língua tem sido definido sob a ótica de perspectivas distintas. Isso significa que ora seu foco está relacionado à estrutura da língua, ora com ênfase na comunicação, ora com ênfase na interação entre os pares (interlocutores), entre outros enfoques.

Levando em conta a diversidade de conceitos sobre língua, é válido explicar que nossas bases teóricas estão calcadas nos pressupostos bakhtinianos, ao entender a língua como um sistema de comunicação que está condicionado ao contexto sócio -histórico-cultural dos sujeitos. Isso implica que normas, questões gramaticais e estruturais são elementos que fazem parte desse sistema de comunicação, mas não assumem papel central em nosso conceito de língua, pois como bem explicita Bakhtin (2010a, p. 96):

> o que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não, para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e flexível.

Através dos preceitos de Bakhtin, percebemos que o conceito de língua que nos norteia está intimamente ligado ao sujeito, uma vez que, por mais que haja normas de uso de uma língua, esta está suscetível a mudanças de acordo com as necessidades comunicativas dos interlocutores.

Além de defendermos a perspectiva da linguagem como prática social, partimos do ponto de vista da tradução em sala de aula segundo a ótica funcionalista, como uma ferramenta que acrescenta elementos positivos para o aprendizado do novo idioma, mas principalmente para a competência comunicativa (CC) do aluno em língua estrangeira (LE).

Para melhor ilustrar nossos posicionamentos teóricos, apresentamos uma sequência didática (SD) elaborada com base em uma atividade tradutória do gênero tirinha, com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento da CC dos estudantes envolvidos. A SD, detalhada mais adiante, foi aplicada às quatro alunas matriculadas na disciplina "Estudos Avançados em Língua Espanhola I: prática de textos", no mês de abril de 2015. A referida disciplina faz parte da grade curricular de um curso de graduação em Letras:

Português e Espanhol de uma universidade federal brasileira. A atividade proposta tem como pano de fundo a teoria funcionalista de tradução de Christiane Nord (2010), para a qual alguns elementos são determinantes no processo tradutório, dentre os quais destacamos o destinatário, o contexto situacional e a análise textual.

Neste artigo apresentamos um breve histórico teórico de Vygotsky e Bakhtin sobre abordagem e dialogismo, a fim de contextualizar nosso conceito de língua, construção de conhecimento e práticas sociais. Logo, partimos para o conceito de competência comunicativa e trazemos o enlace entre a tradução e o ambiente escolar. Por fim, mostramos todos os passos da SD e a discussão dos dados provenientes do processo tradutório.

ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Para Vygotsky (1998), um dos pontos chave de sua teoria sociointeracionista é a de que a educação tem sua origem na sociedade e na cultura e é mediada pela linguagem que age entre o individual e o social. Corroborando essa ideia, Saldanha (2011) ressalta que, na teoria vygotskiana, o indivíduo constrói o seu conhecimento através de suas interações e a construção dos significados se dá por meio de um processo social, por meio da troca entre os indivíduos, criando um conhecimento socialmente construído. Através das relações que os indivíduos estabelecem entre si é que se constroem diferentes significados de mundo, ampliando a visão que temos de nós mesmos, ou seja, o 'eu' se constrói a partir do 'outro'.

Nas palavras de Conteratto (2005, p. 20), Vygotsky considera que:

> no sociointeracionismo, a linguagem é vista como forma de interação humana e matéria-prima para a emergência da consciência; é a linguagem que possibilita ao homem apreender o mundo e posicionar-se criticamente perante os outros. Por outro lado, são as atividades sociais e históricas dos homens que geram a linguagem, ou seja, é no espaço social que a linguagem garante sua própria existência e significação.

Para o sociointeracionismo, o crescimento intelectual dos aprendizes, seja ele em qualquer âmbito, não é gerado apenas através de experiências (contraponto a teorias baseadas apenas no comportamento, como o behaviorismo), mas, sobretudo, pela vivência das diferenças. Segundo Martins (1997, p. 120), "o aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado".

Assim sendo, destacamos a importância de o processo de ensino/aprendizagem não estar focado unicamente na figura do professor ou do aluno, mas no campo interativo criado pela colaboração entre todos, mantendo uma prática baseada no constante diálogo entre os envolvidos, dando prioridade para um processo de aprendizagem contextualizado, amplo e que não se constitua de um ensino focado exclusivamente em questões gramaticais.

À luz destas considerações, na próxima seção apresentamos alguns aspectos da teoria de Bakhtin, para quem a linguagem é sinônimo de interação social.

O DIALOGISMO DE BAKHTIN

A linguagem é o principal tema da obra de Mikhail Bakhtin. O autor a compreende não apenas como um sistema repleto de abstrações e, sim, como uma produção coletiva e, desta forma, tem necessidade de ser percebida a partir de sua natureza sócio-histórica. De acordo com Bakhtin (2010a, p. 40), a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, afirmando que "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios".

Através da teoria bakhtiniana, podemos observar que o discurso de cada indivíduo se constrói, se (re)constrói e se desenvolve na e pela interação social a partir de situações e trocas significativas com os enunciados individuais alheios.

Dias e Silva (2005) salientam que para Bakhtin o olhar do outro funciona como se fosse um horizonte, que abriga novos valores, novas percepções e também novas visões de mundo e é através do embate do nosso olhar com o dos outros que o novo conhecimento se multiplica. Partindo da ideia que o homem é um ser social, podemos entender que o homem não deve renunciar a olhar o 'outro'.

Barros e Fiorin (2003, p. 3), ao refletirem sobre o conceito dialógico bakhtiniano da linguagem, o concebem como "o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto". Devido à importância da presença do 'outro', a noção do 'eu' nunca é somente individual e passa, obrigatoriamente, pela esfera do social. O dialogismo acontece no processo de troca e diálogo criado entre os sujeitos envolvidos, ou seja, é a prática da linguagem na relação com o outro que dá impulso ao ser social. Em outras palavras, de acordo com a ótica de Bakhtin, os enunciados não existem separadamente, pois cada um leva em consideração os que o antecederam e supõem os que o sucederão.

Fazendo um paralelo entre os pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky, podemos perceber que, quando se opta por uma visão sociointeracionista, a linguagem não deve ser concebida como um mero instrumento de informação, de reprodução de ideias fragmentadas, mas, sim, como um caminho privilegiado por ações calcadas nas interações dos interlocutores. Não devemos apenas pensar em transmitir conhecimento e, sim, em (re)construir o conhecimento de maneira coletiva.

Desta maneira, entendemos que a língua é muito mais que elementos estruturais e gramaticais organizados em normas e regras fixas. Trata-se de uma entidade viva e dinâmica que não é apenas usada pelos seres humanos, pois nós *somos* a língua e esta vai se adaptando e se metamorfoseando conforme as necessidades dos membros da sociedade que a compartilham.

Também compartilhamos a afirmação de Bakhtin (2010b) de que nos comunicamos a partir de diferentes gêneros discursivos e que estes organizam a comunicação de uma sociedade por terem estruturas relativamente estáveis. Isto é, embora os gêneros sejam reconhecidos por suas estruturas de composição e especificidades, é possível reorganizá-los, na medida do possível, e dar-lhe uma nova roupagem, dependendo do objetivo comunicativo. Por exemplo, ao escrever uma carta, é possível fazê-lo a partir de um poema, de uma narração, de um desenho ou até a partir de um enigma, mas sempre haverá um destinatário, remetente, saudação e despedida. Isto quer dizer que, embora o conteúdo da carta possa adquirir diferentes formatos, os elementos estáveis

do gênero ainda devem permanecer para que os membros da sociedade possam reconhecê-lo como o gênero carta.

Compreendemos que a língua está imersa em um contexto cultural estabelecido e que a questão cultural está diretamente ligada com a maneira que nos pronunciamos, com a estrutura utilizada, a partir da escolha de campos lexicais, elementos fonéticos, etc. Também não podemos deixar de ressaltar que a língua, quando vista como prática social, estará intimamente ligada a um objetivo comunicativo e que a gramática por si só, descontextualizada, não é suficiente para dar sentido a um texto/enunciado.

Portanto, se o docente concebe a língua a partir de um olhar funcionalista, levando em consideração as funções da linguagem, a aula de LE poderá ser um espaço rico em trocas culturais, no qual se ampliam os conhecimentos gramaticais necessários para toda e qualquer estrutura textual e discursiva. Explorando a língua sob este olhar, é possível ancorar os tópicos gramaticais em situações comunicativas autênticas, desenvolvendo e aperfeiçoando a CC dos estudantes. E é sobre este tema que nos debruçamos na seção a seguir.

CONCEITO DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Noam Chomsky é um teórico que se enquadra na vertente estruturalista da língua. Da mesma forma, seu conceito de competência linguística está intimamente atrelado a uma questão estrutural. O autor define como competência linguística o conhecimento que o sujeito tem das estruturas gramaticais de sua língua e sua capacidade de usá-las. Isto é, reduz a linguagem ao conhecimento estrutural, deixando de fora outros fatores que atuam no discurso como, por exemplo, os elementos pragmáticos e semânticos de uma língua (OLIVEIRA, 2007).

Chomsky, em seu livro *Aspectos da teoria da sintaxe*, faz a conhecida distinção entre *competência* e *desempenho.* A primeira definição designa o conhecimento do sistema linguístico que o falante tem da sua língua e que lhe permite produzir um conjunto de sentenças; também define o conjunto de regras que cada falante construiu mentalmente pela sua capacidade inata para a aquisição da linguagem. Já o termo *desempenho,* Chomsky define como o uso que o falante faz desse conhecimento inato. Sobre aquisição da LM, o autor afirma que

> parece evidente que a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança daquilo que, de um ponto de vista formal, constitui uma teoria profunda e abstrata – uma gramática gerativa de sua língua – da qual muitos dos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados com a experiência através de cadeias longas e complexas de etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva (CHOMSKY, 1975, p. 141).

Petter (2011) acrescenta que o desempenho resulta não somente da competência linguística do falante. De um lado há os fatores não linguísticos, como as convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que profere, pressupostos sobre atitudes do interlocutor, entre outros elementos; de outro, está em jogo o funcionamento dos mecanismos de ordem psicológica e fisiológica envolvidos na produção dos enunciados.

O conceito de CC encabeçado por Dell Hymes (1972), e mais recentemente por Michael Canale (OLIVEIRA, 2007), prevê uma série de questões que não foram levadas em consideração por Chomsky. Hymes deixa claro que CC é um conjunto de conhecimentos, no qual, num primeiro plano, é necessário conhecer as regras gramaticais e estruturais da língua, mas também é necessário saber em quais situações o sujeito pode utilizar as formas previstas na norma padrão e em quais pode ser mais informal.

Hymes (1972, p. 60) explica seu ponto de vista afirmando que

> o engajamento da língua/linguagem na vida social possui um aspecto positivo e produtivo. Há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Assim como regras de sintaxe podem controlar os aspectos da fonologia, e assim como as regras semânticas podem talvez controlar aspectos da sintaxe, as regras dos atos de fala podem emergir como um fator de controle para uma forma linguística como um todo (tradução nossa).[3]

Nesse sentido, nosso discurso não seria facilmente compreendido se não fosse dotado de pelo menos três características básicas e inerentes à linguagem: adequação, coesão e coerência. Por exemplo, ao dizermos a seguinte frase: "Gostaria de ficar em casa todos os dias para não precisar trabalhar", a reconhecemos como correta, gramaticalmente falando. No entanto, se proferida em uma entrevista de emprego, torna-se inadequada, já que a função da entrevista é pleitear uma vaga de trabalho. Após ouvir esta frase, possivelmente o entrevistador não pensará duas vezes antes de descartar este candidato ao posto disponível.

Daniel Cassany (2010), ao discursar sobre o código escrito, esclarece que é necessário ter o conhecimento das regras de adequação, coesão e coerência, além das regras fonéticas e morfossintáticas da língua. A adequação serve como orientação para o interlocutor no momento da sua interação comunicativa. Dependendo da situação, o enunciador poderá optar pelo uso do registro formal ou informal, por informações mais gerais ou específicas, ou ainda fazer uso de dialetos ou da norma padrão. No que tange à coesão e à coerência, estes são elementos essenciais para qualificar o texto, seja este oral ou escrito. O primeiro refere-se ao enlace entre as ideias, à união de uma frase com a outra, e pode ser caracterizada como a linha que alinhava a borda de um tecido, deixando-o unido e terminado. A coerência faz alusão às questões de composição do texto, sua estrutura e conjunto de regras gramaticais que garantem o significado daquilo que está sendo dito. A frase sobre a entrevista de trabalho ilustrada acima pode ser usada como exemplo de falta de coerência e adequação à situação comunicativa. Portanto, o contexto situacional é determinante e "estabelece regras para o uso das frases de acordo com o contexto em que o falante-ouvinte se encontra" (OLIVEIRA, 2007, p. 66).

Dito de outra maneira, devemos levar em consideração que, quando falamos ou escrevemos, não queremos unicamente expressar ideias, mas também produzir textos de acordo com uma série de normas sociais e situações comunicativas que requerem o uso contextualizado da linguagem, nas quais devemos nos fazer uma série de

3 *The engagement of language in social life has a positive, productive aspect. There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole.*

questionamentos, como, por exemplo: quem é o emissor do texto/enunciado[4]?; a quem vai dirigido meu discurso?; qual é o tema abordado?; qual será o veículo de circulação deste texto/enunciado?; qual é a intenção/propósito comunicativo (descrever, narrar, argumentar, convencer, etc.)?, entre outras questões. Todos esses fatores influenciam diretamente na hora de se produzir um discurso, seja ele oral ou escrito, e não podem ser negligenciados, uma vez que a língua, quando concebida de forma estritamente gramatical, muito provavelmente não dará conta de todos os fatores levantados acima.

Seara e Nunes (2010) ressaltam que, para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa e seja capaz de desenvolver as quatro habilidades – compreensão e produção oral e escrita – é adequado pensarmos nas competências que devem ser dominadas a fim de que se tenha uma CC em LE. São elas:

- saber diferenciar as variantes linguísticas;
- saber fazer uso adequado da linguagem (registro) de acordo com a situação na qual se dá o ato comunicativo;
- escolher o vocabulário que melhor defina a ideia que se pretende comunicar;
- compreender que determinadas expressões são influenciadas por aspectos sociais e/ou culturais nos quais estão inseridas;
- perceber que o discurso reflete a forma de ser, pensar e agir no mundo daquele que o proferiu;
- utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção de textos (sejam orais ou escritos) em LE, de forma que possam ser entendidos;
- utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar possíveis lacunas na comunicação.

Como podemos perceber, os itens apresentados e discutidos acima perpassam o nível formal da língua e vão mais além, demonstrando que, para almejar uma CC em LE, o aluno necessita passar por uma série de situações em sala de aula que possibilitem o uso da língua de forma contextualizada. Para isso, o conceito de língua do docente será determinante.

A FERRAMENTA TRADUTÓRIA SOB A ÓTICA FUNCIONALISTA EM AULA DE LE

Através de nossa experiência como docentes de LE, frequentemente observamos que se tem atribuído à ferramenta tradutória uma visão negativa dentro de sala de aula por diferentes motivos, tanto por parte de alunos como de docentes de línguas. Uma destas razões é a afirmação de que a tradução afasta o aluno do exercício de pensar em LE, pois, a partir do momento em que faz uso desta ferramenta, está recorrendo à língua materna (LM), o que supostamente seria prejudicial ao aprendizado do aluno.

Outro motivo que pode justificar o rechaço da ferramenta tradutória pelos professores em sala de aula é a herança que o Método Gramática e Tradução (MGT) ainda deixa nas metodologias de ensino de LE. Quando utilizada no MGT, a tradução era

4 Neste caso entendemos *texto* e *enunciado* como termos intercambiáveis, a exemplo de Cassany (2008).

trabalhada de forma mecânica, em que não se exigia a reflexão por parte dos alunos sobre elementos importantes como público receptor, elementos culturais e históricos envolvidos, função textual, gênero discursivo, propósito comunicativo, entre outros.

No contexto do MGT, o texto era visto como algo sagrado, no qual não se poderia fazer nenhuma mudança com relação à sua estrutura linguística, à sua forma. Esta visão ainda faz parte do imaginário de muitos docentes que, por consequência, transmitem o mesmo entendimento aos seus estudantes, pela forma como orientam as atividades em sala de aula, nos raros momentos em que a tradução é explorada.

No entanto, é importante que os docentes de LE se perguntem e reflitam sobre como aprendem os seus alunos. É recorrente observar que estes se sentem seguros ao usar a tradução como uma maneira de confirmação do aprendizado, bem como, e muito importante, para fazer um contraste do conhecimento prévio (sua LM) com o novo conhecimento (conteúdos, expressões, elementos fonéticos, sintáticos e retóricos do novo idioma).

O cotejamento entre os dois códigos linguísticos e culturais presentes em sala de aula é um processo natural e não deve ser orientado e direcionado como algo negativo pelo docente. Ainda que existam muitos professores que o façam, talvez motivados pela abordagem comunicativa, não se obtêm resultados positivos, pois o estudante utilizará a *tradução interiorizada*, a qual, segundo Hurtado Albir (2001), refere-se a qualquer forma espontânea de comparação entre as línguas envolvidas.

Ora, como é possível tentar tolher qualquer tipo de tradução feita pelo estudante, enquanto este o faz para confirmar um novo conhecimento? Certo está que traduzir de forma desenfreada é praticamente ministrar as aulas na LM do aluno e não é isto que aqui defendemos. Propomos um trabalho mais completo com a tradução a fim de ampliar a CC do estudante, a partir do momento em que se valorizam os elementos culturais de um exercício tradutório e pensa-se na linguagem como prática social.

Ao partimos do pressuposto de que a tradução é algo inevitável no processo de ensino e aprendizagem de LE, nos perguntamos por que não utilizar esta ferramenta de modo a criar um ambiente de reflexão e discussão? A fim de facilitar tal espaço para discussões, propomos exercícios tradutórios que fujam dos tradicionais "leia e traduza", que muitas vezes encontramos nos livros didáticos que atualmente circulam no mercado brasileiro. Desta forma, o aluno se aproximará de outras formas de identidade cultural, de expressões idiomáticas da língua estudada, assim como de questões estruturais dos gêneros discursivos, que podem mudar de acordo com a nacionalidade e o contexto de circulação.

Com vistas a criar um espaço para explorar a tradução de maneira mais adequada, recorremos à teoria de tradução funcionalista de Nord (2010), para a qual são importantes, no processo tradutório, elementos como destinatário, intenção do texto base, culturas base e meta, normas e convenções das línguas envolvidas, etc. Ou seja, a tradução é compreendida como uma ponte entre culturas, na medida em que o tradutor/aluno não pode deixar de considerar os elementos do texto base para criar estratégias tradutórias ao pensar em seu destinatário.

Dentro do âmbito da tradução funcionalista, sob o olhar nordiano, entende-se que todo texto tem a função de comunicar e o autor do texto base tem sempre uma intenção ao produzi-lo. Isto deve ser levado em consideração no momento da tradução, em

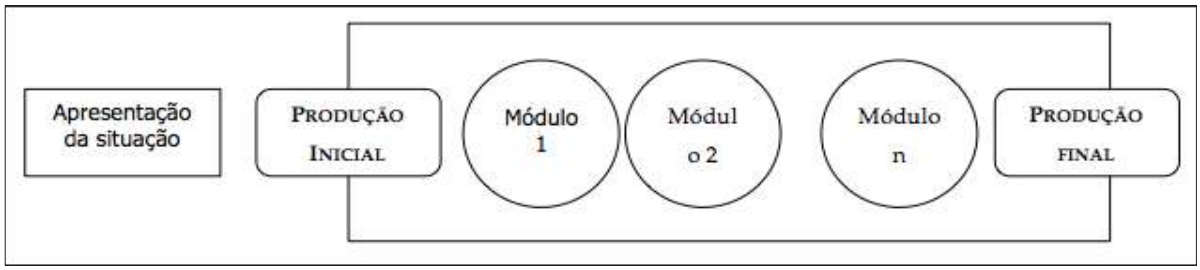
consonância com o receptor do texto traduzido, figura que deverá estar em constante presença na tomada de decisões tradutórias que se farão ao longo da tradução.

Assim sendo, a tradução desenhada desta forma possibilita verificar, analisar e contrastar as diferenças, tanto linguísticas quanto culturais, de forma mais profunda e funcional. Quando se tem o desafio de traduzir, é necessário envolver mais elementos como público destinatário e seu contexto sociocultural, motivo, função do texto traduzido, intenção do autor do texto original, etc. É neste ponto que entra o professor, cujo papel é determinante para uma atividade tradutória bem-sucedida, de forma que este assume o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem do aluno, tentando suprir as possíveis lacunas linguísticas e culturais que o aluno possa apresentar, facilitando e orientando-o para um melhor processo tradutório.

A TRADUÇÃO FUNCIONALISTA EM PRÁTICA

Em primeiro lugar gostaríamos de destacar que a atividade proposta está baseada nos pressupostos de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 82), que afirmam que uma SD "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". A estrutura que compôs a SD proposta está igualmente inspirada nas orientações dos mesmos autores, a partir do esquema ilustrado abaixo:

Figura 1: esquema da sequência didática



fonte: SCHNEUWLY, NOVERRAZ E DOLZ, 2004, p. 82

Como já mencionado, a SD foi aplicada junto às quatro alunas matriculadas na disciplina de "Estudos Avançados em Língua Espanhola I: prática de textos", no mês de abril de 2015. A atividade proposta foi dividida em sete etapas, de forma que todos os movimentos foram previstos no cronograma de atividades e contemplados no plano de ensino da disciplina, totalizando 16/H de atividades.

Para melhor ilustrar todas as etapas que compõem a SD proposta, descrevemos a seguir cada uma delas de forma individual e, paralelamente, tecemos comentários advindos da observação de cada etapa. Em seguida, apresentamos a discussão dos dados obtidos durante o desenvolvimento da SD.

1ª ETAPA - CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TIRINHAS DA MAFALDA

A primeira etapa da SD teve como objetivo principal conscientizar as alunas do contexto extralinguístico das tirinhas da Mafalda. Para isso, a primeira ação realizada

foi a de orientar as participantes a fazerem uma pesquisa extraclasse sobre o criador da Mafalda (Quino), na qual buscaram informações sobre o contexto sócio-histórico-cultural em que as tirinhas foram criadas e sobre o perfil de cada personagem contido nas historinhas. Esta etapa foi feita em casa pelas estudantes e cada uma trouxe para a sala de aula o resultado de suas pesquisas.

Durante a socialização das informações coletadas, as estudantes puderam observar que as tirinhas da Mafalda foram criadas nas décadas de 60 e 70, retratando realidades importantes do contexto cultural argentino daquela época, bem como questões políticas e sociais em contexto mundial; igualmente observaram que os personagens criados por Quino possuem características marcantes e cada qual cumpre uma função dentro das histórias. O compartilhamento dessas e outras questões levantadas pelas alunas teve como objetivo principal afinar o olhar sobre o contexto a ser trabalhado e prepará-las para a segunda etapa da SD, detalhada a seguir.

2ª ETAPA – APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO

A segunda etapa teve como objetivo principal conhecer as opiniões das estudantes sobre os seus conceitos de tradução. Para isso, aplicamos um questionário com perguntas abertas com o intuito de diagnosticar concepções pré-concebidas de tradução por parte das alunas. O questionário continha três perguntas, ilustradas abaixo:

a) - ¿Para ti, qué es traducción? Explícalo con tus palabras; b) - ¿Crees que para ser traductor es necesario ser bilingüe[5] o haber vivido en el país donde se habla la lengua extranjera con la cual se trabaja? Justifica la respuesta; c) - ¿Qué elementos consideras importantes al momento de traducir? Justifica tu respuesta.

Ao analisarmos as respostas dadas pelas alunas, percebemos que das quatro estudantes, duas mencionaram o termo *cultura* em resposta à primeira pergunta, como vemos nos trechos[6] ilustrados abaixo.[7]

> **Aluna 1:** Traducción no se resume solo como un processo de traducir palavras de una lengua para otra, además de eso, traducción es la lectura de acontecimentos, ***culturas*** y modos de vivir de una sociedade o contexto.
>
> **Aluna 2: [...] para esto, muchos otros factores tienen que ser considerados como el momiento histórico de la escritura, el autor, el país, cultura en que está inserido**.

De acordo com os excertos acima, parece que para estas duas alunas – ainda que não tenham passado por disciplinas obrigatórias sobre tradução ao longo do curso –, existem alguns elementos que fazem parte do processo tradutório, os quais devem

5 Aqui entendemos o termo "bilíngue" como o uso de duas línguas por um falante (ou grupo de pessoas), de maneira simultânea, com proficiência ou com a predominância de uma delas.

6 Com o objetivo de diminuir o 'volume' de texto apresentado pelas alunas participantes da pesquisa, optamos por não apresentar as respostas na íntegra, apenas os excertos que julgamos serem mais significativos com relação às perguntas contidas nos questionários. Vale lembrar que a análise foi feita com base nas respostas completas, sendo os excertos apontados neste trabalho uma síntese da opinião de cada estudante.

7 As respostas foram reproduzidas sem alterações e/ou correções gramaticais da língua espanhola.

ser levados em consideração. Ao que tudo indica, duas das estudantes entendem que o fator cultural é relevante para o produto tradutório, bem como pensar no respectivo destinatário.

As outras duas estudantes descreveram a tradução como um processo de decodificação entre uma língua e outra, como é possível observar nos trechos ilustrados abaixo:

> **Aluna 3:** Traducción es traducir algo, sea de una lengua para otra o hechos ocurridos.
>
> **Aluna 4:** [La traducción] Puede ocurrir entre lenguas extranjeras como en una misma lengua. Traducir es dar sentido a una frase, se for una frase extranjera es producir sentidos en la lengua materna.

Através das respostas dadas pelas alunas, podemos inferir que ambas parecem não ter muito claro que o conceito de tradução "é bem mais amplo do que a simples passagem de uma língua para outra", como bem afirmam Batalha e Junior (2007, p. 10). As alunas percebem a tradução como mera transposição linguística, sem levarem em consideração outros fatores como: os elementos extralinguísticos, as culturas envolvidas, o contexto social, o público-alvo etc. Conforme as respostas ilustradas acima, podemos observar que a última aluna parece reduzir a tradução a uma ação de correspondência "frase por frase", dando valor aos elementos constitutivos de uma frase de maneira isolada.

Com relação à segunda pergunta (*b) - ¿Crees que para ser traductor es necesario ser bilingüe o haber vivido en el país donde se habla la lengua extranjera con la cual se trabaja? Justifica la respuesta)*, duas alunas responderam de forma negativa:

> **Aluna 1:** Creo que no. Sabemos que el sentido de bilinguismo es amplo, pero es indispensable para un traductor conocer los elementos culturales del país escogido, de la lengua extranjera que se va a trabajar.
>
> **Aluna 3:** Creo que no, pero para uno traducir alguna cosa escrita es necesario que sepa muy bien la lengua en que vá traducir o para la cual esta traduciendo.

Para estas alunas, os conhecimentos que um tradutor deve ter não chegam a um nível de bilinguismo, como também não é importante o fato de morar no país estrangeiro da língua trabalhada por ele.

Entretanto, as outras duas alunas nos revelam respostas diferentes:

> **Aluna 2:** Para la traducción de una lengua para otra acredito que ser bilíngue en alguno "grau" o haber vivido en el país sea importante. (....)
>
> **Aluna 4:** *Un traductor puede ser sólo bilíngue y ser un bueno traductor de lengua extranjera, pues, el importante es conocer todos los sentidos que existen para las palabras, las expresiones idiomáticas, la cultura de la lengua y saber pasar para la otra lengua.*

Como podemos observar, as duas alunas apontam o bilinguismo como um fator a ser considerado para o exercício da tradução. Pagano (2000) afirma que esta é uma visão muito recorrente entre os aprendizes de tradução, e que essas percepções que se tem sobre o que é tradução, o papel do tradutor, entre outras questões, afetam diretamente o papel a ser desenvolvido pelo aluno/tradutor. Para a autora, ser bilíngue é um fator que facilita o trabalho de tradução, porém, este não assume caráter de exclusividade, pois é apenas um dos elementos que fazem parte do que ela denomina como sendo "competência tradutória".[8] Ademais, a autora ressalta que este pensamento está inserido entre as cinco crenças limitantes mais comuns dentro do processo de ensino e aprendizagem da tradução e influencia diretamente na forma como a sociedade avalia esta profissão e seus respectivos profissionais.

Com relação à última pergunta do questionário, sobre quais são os elementos importantes para uma tradução, as alunas valorizaram, em maior medida que na primeira pergunta, os elementos culturais e outros elementos que fazem parte do processo de tradução, como podemos observar nos excertos abaixo:

Aluna 1: Conocimientos básicos de la lengua, gramaticales, culturales, históricos.

Aluna 2: Estar concentrado, tener un conocimiento básico del assunto a ser traducido, tener un diccionário, tener algunos conocimientos culturales para compreender frases y expresiones idiomáticas.

Aluna 3: Conocimientos de las lenguas, conocimientos del contexto en que se ha producido el documento o la noticia, la própria historicidad del traductor, la convencionalidad.

Aluna 4: Es importante conocer la cultura del Pueblo, los costumbres, los valores sociales, las expresiones idiomáticas o ditados.

A partir dessas respostas, podemos observar que as alunas, de maneira geral, se preocupam em observar alguns elementos importantes a serem considerados durante o ato tradutório, a exemplo das questões culturais, históricas, o contexto no qual está inserido o texto de partida, indo além das noções linguísticas que são de suma importância, porém não a única habilidade a ser exigida de um tradutor.

3ª ETAPA – APRESENTAÇÃO DA TEORIA FUNCIONALISTA DE TRADUÇÃO

Após a aplicação do questionário na etapa anterior, a terceira etapa teve como objetivo principal apresentar às alunas os pontos mais importantes da teoria funcionalista de tradução de Nord. Portanto, este momento foi importante para a SD, pois as estudantes, até aquele momento, não haviam cursado nenhuma disciplina que versasse sobre tradução na graduação, como já mencionado, e, tampouco, haviam elaborado

[8] O conceito de competência tradutória abordado neste trabalho está ancorado nos estudos do grupo PACTE, da Universidade Autônoma de Barcelona, coordenado pela professora doutora Amparo Hurtado Albir. Para o PACTE a competência tradutória (CT) " (i) é o sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e aptidões necessários para traduzir; (ii) é qualitativamente diferente da competência bilíngue; (iii) está formada por um conjunto de subcompetências, nas que existem relações, hierarquias e variações" (2001, p. 3).

traduções em ambiente extraescolar. Como entendemos que toda prática pedagógica está permeada por elementos teóricos, proporcionamos às alunas uma contextualização da teoria funcionalista de tradução de Nord (2010) para que tivessem mais condições de realizar as traduções e mais segurança no momento de tomar decisões e criar estratégias tradutórias.

Este momento foi realizado através da leitura e debate de textos de autoria da teórica alemã, de forma que as alunas pudessem esclarecer suas dúvidas, compartilhar o novo conhecimento com as demais colegas e perceber os preceitos básicos desta teoria. As leituras foram feitas de forma individual e extraclasse, e as acadêmicas destacaram os pontos que consideraram mais relevantes da teoria funcionalista de tradução.

Um desses pontos foi o esclarecimento de dois conceitos chaves para a área dos Estudos da Tradução: o da fidelidade e o da equivalência. Ambos os conceitos são muito discutidos por diversos teóricos e são considerados polêmicos por gerarem diferentes opiniões baseadas em diferentes vertentes teóricas. Nord (2010) propõe que a fidelidade não seja medida pela literalidade da tradução com relação ao texto fonte, e sugere que o tradutor deva ser fiel à intenção comunicativa do autor. A equivalência também segue a mesma lógica, ou seja, os textos são considerados equivalentes a partir de uma análise que perpassa o âmbito puramente linguístico. Se os dois textos permitem uma interação comunicativa com seus respectivos destinatários e atingem as funções anteriormente planejadas, podem ser considerados equivalentes segundo a teoria funcionalista de tradução.

A discussão foi finalizada com um fechamento geral realizado pela professora da disciplina, a fim de sinalizar os pontos chaves da teoria em questão e sanar possíveis dúvidas ou más interpretações que surgiram no decorrer no debate coletivo.

Com base nos pontos da teoria nordiana, as estudantes partiram para a quarta etapa da SD, apresentada a seguir.

4ª ETAPA - LEITURA E DISCUSSÃO DE TIRAS DA MAFALDA EM LÍNGUA ESPANHOLA

A quarta etapa teve como objetivo principal a discussão sobre os possíveis problemas de tradução presentes nas tirinhas pré-selecionadas (ilustradas abaixo). Estas foram selecionadas por apresentarem alguns elementos linguísticos que oferecem certo grau de desafio tradutório às alunas envolvidas. São textos que contêm estruturas e expressões bem específicas do país de origem, algo que requer mais cuidado do aluno/tradutor, que terá que refletir sobre questões linguísticas e culturais no momento de traduzir. Esta etapa também teve como foco provocar nas alunas uma conscientização de que todo texto não se apresenta acabado em si mesmo, ou seja, está permeado por elementos culturais, sociais e históricos que fazem parte da interpretação e compreensão do seu conteúdo. Posteriormente à análise das tirinhas selecionadas, as alunas perceberam que todo texto a ser traduzido deve ser analisado desde diferentes ângulos, e não somente sob a ótica meramente linguística.

Durante o processo de observação e análise das tirinhas a serem traduzidas pelas alunas, elas perceberam e comentaram que a tarefa tradutória não seria fácil devido aos desafios tradutórios que teriam pela frente. As expressões usadas nas tiras

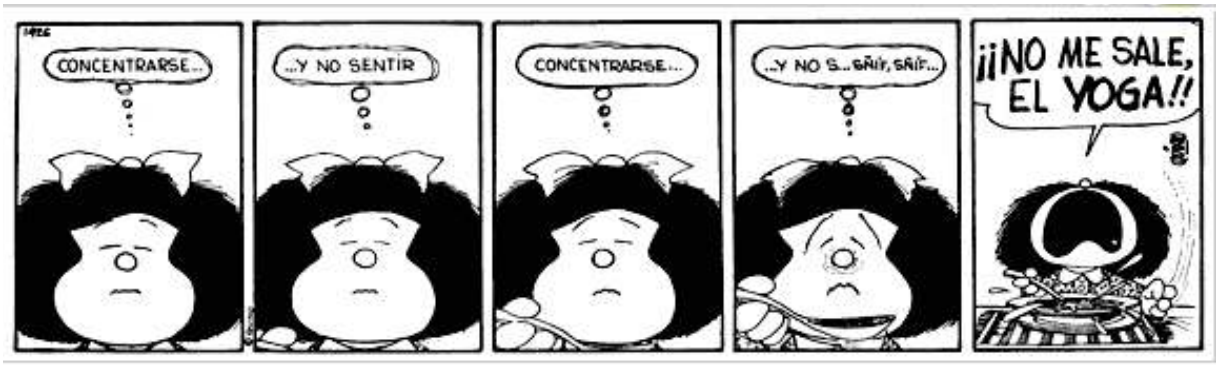
causaram certo desconforto nas alunas ao tentar encontrar um equivalente em sua LM. As tirinhas selecionadas foram as seguintes:

a)



Fonte: Quino (2007, p. 83)

b)



Fonte: Quino (2010, p. 405)

c)



Fonte: Quino (2007, p. 255)

d)



Fonte: Quino (2007, p. 244)

5ª ETAPA - TRADUÇÃO DAS TIRAS

A quinta etapa teve como objetivo proporcionar o momento da tradução das tirinhas discutidas anteriormente. Neste momento, as quatro estudantes, divididas em duas duplas, tiveram que traduzir as tirinhas que estavam em língua espanhola ao público brasileiro e, mais especificamente, traduzi-las, ainda que de maneira fictícia, para um jornal de circulação local, editado e publicado na cidade de Chapecó/SC.

A atividade tradutória foi elaborada em sala de aula e a professora esteve presente durante toda a atividade tradutória, com o objetivo de mediar e orientar o processo, bem como tirar possíveis dúvidas das alunas. Durante a elaboração da atividade estava permitido o uso de dicionários físicos e online.

Ao iniciarem o trabalho de tradução propriamente dito, e alicerçadas nas reflexões e conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, as alunas puderem perceber que quando se tem consciência para quem se traduz um texto, o aluno/tradutor tem melhores condições de fazer suas escolhas e elaborar um trabalho mais adequado de acordo com o contexto no qual o leitor alvo está inserido e, portanto, poderá realizar uma tradução funcional, de acordo com os pressupostos da teoria funcionalista de tradução. Nord (2010, p. 64) afirma que o "destinatário é um fator pragmático importante no processo tradutório", e, muitas vezes, acaba sendo a figura central da atividade de tradução, dependendo do gênero discursivo envolvido.

Durante o trabalho de tradução das tirinhas, as alunas se mostraram interessadas e participativas. As duplas trocaram ideias, fizeram negociações com relação aos seus resultados e discutiram suas escolhas tradutórias, proporcionando um ambiente de colaboração entre os pares.

6ª ETAPA- SOCIALIZAÇÃO DAS TRADUÇÕES

A sexta etapa teve como objetivo possibilitar um momento para a socialização das traduções das duas duplas e para a discussão das decisões tradutório-linguísticas realizadas pelas alunas. Com o auxílio de um projetor, as alunas compartilharam suas traduções, juntamente com as tirinhas originais, de forma que todas pudessem observar e analisar as traduções realizadas pelas companheiras.

A seguir apresentamos as traduções realizadas pelas alunas:

1ª tirinha:



Nesta primeira tirinha, aparecem Mafalda e sua amiga Susanita, na qual a segunda mostra preocupação quanto ao controle da natalidade, uma vez que ela tem desejo de ter muitos filhos. Mafalda diz não entender a preocupação da amiga e Susanita responde de maneira irônica: ¡*Pero eso un pepino!,* expressando um sentimento de desprezo pelo controle de natalidade, e conclui dizendo que quer ser uma mãe descontrolada. Uma tradução ao pé da letra, ou seja, literal, muito provavelmente causaria certo estranhamento para o público brasileiro, uma vez que não usamos esta expressão (com as mesmas palavras), como no espanhol. Para tanto, as alunas tiveram a tarefa de pensar no público-alvo ao qual estava direcionada a tradução. Vejamos as soluções encontradas pelas duas duplas:

Espanhol	Português
¡Pero eso un pepino!	(dupla 1) Mas isso nada
	(dupla 2) Isso uma ova

Dessa forma, acreditamos que as alunas puderam perceber que a expressão de uma determinada cultura nem sempre será entendida da mesma maneira quando traduzida para uma cultura diferente e que, portanto, é preciso adequá-la ao entorno cultural do público meta. As duas expressões mencionadas acima são informais e também conhecidas pelos brasileiros de maneira geral.

2ª tirinha:



Na tirinha acima faz-se necessário entender uma caraterística muito marcante na personagem Mafalda – ela odeia tomar sopa. Podemos observar que ela se esforça para tomá-la, mas é algo que lhe custa muito. Inclusive, ela busca ânimo nos preceitos do yoga, como a concentração, para cumprir a sua missão. No último quadrinho encontramos uma expressão muito típica da língua espanhola – "*no me sale*", que podemos usar em vários contextos distintos, como *"el portugués no me sale"*, que quer dizer que, para essa pessoa, a língua portuguesa é muito complexa e por isso não consegue aprendê-la. Se fosse traduzida tal qual está no espanhol para o português, não faria sentido algum. Vejamos as duas opções traduzidas pelas alunas:

Espanhol	Português
¡Pero eso un pepino!	(dupla 1) Mas isso nada
	(dupla 2) Isso uma ova

A primeira dupla optou por continuar usando a palavra "yoga" em sua tradução. Neste caso a tradução faz menção ao fato de Mafalda se esforçar e buscar ânimo na suposta força que a prática de yoga proporciona aos seus praticantes, bem como no quadrinho-base. Na segunda tradução, a dupla fez alusão ao fato real de que Mafalda não suporta comer sopa e opta por deixar explícita esta característica na tradução, eliminando a palavra "yoga", mas sem dar o real sentido do texto base.

3ª tirinha:



Na terceira tirinha apresentada, Mafalda expressa seu desejo, através de perguntas ao seu pai, de que se acabem os problemas mundiais, como, por exemplo, a fome e a existência das armas nucleares.[9] Podemos perceber que o pai de Mafalda titubeia para responder, reação normal que ele esboça toda vez que Mafalda lhe faz perguntas desse nível, uma vez que a filha sempre o surpreende com questionamentos muito elaborados para uma menina de sua idade. Sendo ela muito curiosa e contestadora, ele muitas vezes não tem resposta para lhe dar. Ao final, Mafalda usa a expressão *"Y entonces para qué cuernos cambiamos de año"*, para demonstrar que está muito decepcionada

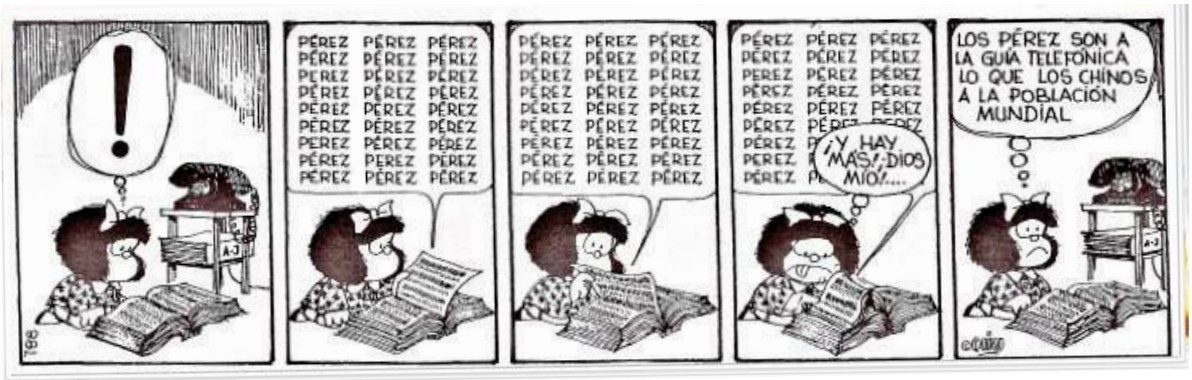
[9] Esse tipo de pergunta é recorrente na personagem e é a que mais faz críticas à sociedade e tem o papel de trazer a racionalidade para as discussões entre os personagens.

e indignada com os problemas mundiais e que não faz menor diferença ter passado mais um ano se estes problemas ainda continuam. Vejamos abaixo algumas escolhas tradutórias realizadas pelas alunas, focando-nos nos últimos dois quadros:

Espanhol	Português
	(dupla 1) Baah, acredito que não, filha
Esteee…Bueno, creo que no, hijita	(dupla 2) **Éééé....bom, acho que não, pequena**
¡¿Y entonces para qué cuernos cambiamos de año?¡	(dupla 1) Mas então, por que diabos mudamos de ano?
	(dupla 2) E então por que diabos mudamos de ano?

Nas traduções acima apareceram duas formas diferentes de traduzir o titubeio do pai de Mafalda: "*Esteee…Bueno, creo que no, hijita".* A dupla 1 justificou sua tradução ao pensar no público chapecoense, que tem muitas tradições gaúchas, tanto na fala, quanto em outras esferas sociais como comidas e bebidas típicas. Portanto, entendem que sua tradução foi funcionalista por levar o destinatário em consideração, inserindo o vocábulo "*bah*", muito característico desta região do país. Na segunda parte – "¡¿Y entonces para qué cuernos cambiamos de año?!", percebemos que ambas as duplas optaram quase pela mesma expressão, substituindo *cuernos* do espanhol por "diabos", que é usada no Brasil e reconhecida semanticamente em muitas regiões, incluindo a região Sul. Segundo manifestações das próprias participantes, podemos intuir que as alunas perceberam que a palavra *cuernos* não teria o mesmo efeito no seu público-alvo, uma vez que, se a expressão fosse traduzida literalmente (cornos), teria causado estranhamento em nossa cultura.

4ª tirinha:



Na quarta tirinha apresentada às alunas, Mafalda folheia a lista telefônica e observa que existe uma quantidade expressiva de pessoas com o sobrenome "Pérez". Sua surpreendente constatação leva a astuta personagem de Quino a fazer uma analogia com relação a quantidade de chineses no mundo.

Raído, Dourados, MS, v. 11, n. 27, jul./dez. 2017 – ISSN 1984-4018

Esta tirinha foi escolhida por apresentar um sobrenome típico da Argentina, o que exige da aluna/tradutora uma reflexão funcionalista no momento de traduzir para a língua portuguesa, já que, mantendo o mesmo nome, a tirinha não teria o mesmo efeito presente no original. Outro ponto que ganha destaque aqui é a interjeição usada por Mafalda ¡*Dios mío!*. As duas duplas traduziram de maneira diferente nos dois casos, sobrenome e interjeição.

Espanhol	Português
Pérez, Pérez, Pérez	(dupla 1) Silva, Silva, Silva...
	(dupla 2) Souza, Souza, Souza...
Y hay más, ¡Dios mío!	(dupla 1) E tem mais! Cruzes!
	(dupla 2) E tem mais! Meu Deus!

Neste caso, entendemos as duas traduções realizadas pelas alunas como sendo funcionalistas, pois levaram em consideração que os sobrenomes "Silva" e "Souza" são bem comuns entre os registros de nascimento do povo brasileiro, o que não acontece com o sobrenome *Pérez*, que é muito mais recorrente no contexto cultural argentino, como demonstra a própria tirinha da Mafalda. O mesmo podemos considerar quando as alunas optaram pela interjeição "Cruzes" e pela expressão "Meu Deus", para fazer alusão a *Dio mío*, em língua espanhola. As duas opções escolhidas pelas alunas são frequentes e igualmente aceitas semanticamente pelo público-alvo para demonstrar espanto, surpresa ou terror.

7ª ETAPA - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO: SEGUNDO MOMENTO DE REFLEXÃO

A sétima etapa teve como objetivo verificar se houve alguma *mudança/ampliação* no conceito de tradução por parte das alunas após a atividade de tradução das tirinhas da Mafalda conjugada com a apresentação da teoria nordiana. As perguntas respondidas pelas estudantes foram as seguintes:

a) – *Tras realizar la actividad de traducción de las tiritas de Mafalda, ¿crees que has cambiado de opinión acerca de tu concepto de traducción? Justifica la respuesta. - b) - ¿Crees que trabajar con traducción en la clase de lengua extranjera es una actividad productiva a los estudiantes? ¿Por qué?*

Com base nas respostas da primeira pergunta, três estudantes afirmaram que seu conceito de tradução mudou, em alguma medida, ao realizar a atividade tradutória, como vemos nos trechos abaixo:

> **Aluna 1:** Sí, traducir las tiritas fué una atividade muy productiva en el sentido de piensar en la traducción de un modo mas amplo e complejo. Analisar las distintas posibilidades para el texto final (meta) sin olvidar el público.

> **Aluna 2: Realizar la traducción de las tiritas ayudó para mi pensamiento de lo que es traducción. Que es algo además que la traducción lexical, la sintática, la semântica y el contexto tiene que ser compreendido para hacer una buena traducción, siempre haciendo una adaptación para el público.**
>
> **Aluna 3:** Un poco. Creo que sea más difícil de lo que yo pensaba anteriormente, pues, las expresiones utilizadas en una língua puedo no hacer sentido en la otra, y el traductor tendrá que conocer muy bien la língua de la qual traduce, la língua para la cual vá traducir, el público y donde circula el material traducido.

As três alunas trazem a questão da dificuldade da tradução. Isto pode demonstrar que a tarefa tradutória é mais complexa que a habilidade de compreensão escrita, pois as estudantes haviam compreendido o sentido das tirinhas, no entanto há uma grande diferença na complexidade da atividade quando a aluna/tradutora tem a tarefa de traduzir uma informação a outro público, diferente do texto base. A tradução foi um elemento que possibilitou que os elementos culturais protagonizassem a atividade, oferecendo mais possibilidade de desenvolver a CC das estudantes.

Como podemos observar abaixo, a quarta estudante elaborou uma resposta um pouco diferente das demais colegas:

> **Aluna 4:** No, yo comprendo que traducción es una forma de criar sentido a palabras, frases, expresiones que no comprendemos, cambiando el signo linguístico pero no el sentido.

De acordo com a resposta desta aluna, podemos observar que ela parece não ter alcançado uma ampliação no seu conceito de tradução. Em sua primeira resposta, havia colocado que, em outras palavras, traduzir é dar sentido a uma frase ou expressão. No questionário final, ainda percebemos que esta aluna continua entendendo a tradução de forma bastante limitada, quando usa os vocábulos *frases*, *expresiones* e *palabras* para se referir ao trabalho tradutório. Talvez a proposta de atividade tradutória das tirinhas da Mafalda não tenha sido suficiente para ampliar os seus horizontes. No entanto, entendemos que a estudante compreende que o sentido supera a letra, isto é, que as questões semânticas possuem maior importância no processo tradutório, e esta afirmação vai ao encontro da teoria nordiana apresentada.

Sobre a segunda pergunta (*b) - ¿Crees que trabajar con traducción en la clase de lengua extranjera es una actividad productiva a los estudiantes? ¿Por qué?)*, todas as quatro alunas responderam de maneira afirmativa, o que corrobora com a afirmação deste trabalho de que explorar a tradução em sala de aula pode ser uma ferramenta de aprendizagem da língua, desde que bem orientada pelo docente. Abaixo destacamos alguns trechos:

> Aluna 1: Sí, la traducción hace piensar de una forma diferente para distintas opciones.
>
> Aluna 2: Sí, la actividad de traducción debe ser planeada levando en cuenta los alumnos que van traducir, su nivel en la lengua extranjera, los conocimientos que ellos tienen de expresiones idiomáticas, por ejemplo.

Aluna 3: Sí. Pues nos permite mostrar a los alumnos las diferencias además de la escrita, hay también la diferencia cultural.

Aluna 4: Sí, creio porque es una actividad que envolve los alumnos a buscar conocimientos de la cultura del pueblo de la lengua extranjera.

Após responderem as peguntas supramencionadas, foi proposto às alunas um momento de discussão das respostas. Durante o compartilhamento de suas opiniões, pudemos perceber que as estudantes foram capazes de construir uma ponte entre a teoria de tradução nordiana e seus próprios processos tradutórios, evitando a tradução palavra por palavra. Acreditamos que este fato se deu muito provavelmente por terem percebido que o destinatário não conseguiria interagir da mesma forma como aconteceu com o público argentino das tirinhas originais. Essa pode ter sido uma consequência da consciência funcionalista advinda do conhecimento da teoria apresentada no começo da SD. Ou seja, as alunas tinham uma base teórica de tradução, que auxiliou numa prática mais consciente e cada escolha tradutória teve como foco principal o seu destinatário final.

Portanto, à luz da teoria nordiana, podemos intuir que as traduções realizadas pelas estudantes podem ser consideradas funcionalistas, já que o leitor final foi colocado em prospecção, isto é, sua figura estava permeando todo o processo de tradução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da SD ilustrada neste trabalho, acreditamos que devemos olhar para o ensino de LE como um espaço propício à interação entre alunos e professor, calcado na necessidade dos estudantes e na oportunidade de criação de situações significativas para eles, onde haja oportunidade de comunicação mais próxima ao real.

À luz desta perspectiva, acreditamos na importância de atividades que envolvam a tradução dentro da sala de LE sob o olhar funcionalista, no qual se busca trabalhar a língua e seu entorno cultural, enfatizando que língua e cultura estão intimamente interligadas, ou seja, são elementos indissociáveis. Por esta razão, acreditamos que língua, gênero discursivo e contexto sócio-histórico-cultural são elementos que se complementam e que não devem ser vistos de maneira isolada, segundo a abordagem bakhtiniana. De nada adianta o estudante memorizar, por meio de intermináveis listas, todos os tempos verbais, por exemplo, se não souber em quais situações comunicativas reais pode usá-los. Embora seja um conhecimento necessário para o estudante, o aprendizado de uma língua e o desenvolvimento da CC vai muito além das fronteiras gramaticais.

A partir da SD proposta podemos perceber que as alunas foram levadas a refletir sobre todas essas questões que envolvem o processo tradutório e, sendo assim, tentamos mostrar-lhes que para traduzir e aprender uma LE não basta apenas ter conhecimentos gramaticais, e sim, é necessário pesquisar e analisar as escolhas linguísticas de acordo com a cultura-meta.

Outro ponto a ser ressaltado através da proposta apresentada é que ela ofereceu às estudantes uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos na língua espanhola, através de um trabalho centrado em pesquisa e criatividade, no qual o foco recaiu

sobre as alunas e em suas necessidades de comunicação. Além disso, esta atividade oportunizou a construção coletiva do conhecimento por meio de um diálogo entre a professora e suas alunas. Este diálogo se deu através das negociações de sentido e acomodação do conhecimento prévio das alunas e o novo conhecimento.

Acreditamos que este tipo de atividade em sala de aula pode contribuir de forma significativa para a CC em LE, pois proporciona ao aluno um ambiente desafiador, no qual deve pesquisar sobre a melhor forma de comunicar-se em outra língua. Igualmente o instiga a agir de forma perspicaz, já que deve ter o papel de tradutor, tanto linguístico, como cultural.

Através da aplicação desta SD, observamos que essa forma de trabalhar a tradução em sala de aula dá margem a diferentes pontos de vista, distintos do processo de tradução decorrente do enunciado "leia e traduza", que não instiga os alunos a uma discussão prévia do texto antes de traduzi-lo e que, muitas vezes, busca apenas uma resposta 'correta' para cada expressão ou palavra traduzida.

Também podemos perceber que o gênero discursivo funciona como um mediador entre as atividades propostas e a aprendizagem da LE, pois o aluno tem a oportunidade de aprender a dominá-lo, conhecendo melhor suas características para, posteriormente, reconhecê-lo e usá-lo fora da sala de aula. Além disso, o estudante também tem oportunidade de desenvolver outras capacidades linguísticas que pode aplicar a outros gêneros do discurso e ficar frente a situações próximas do real.

O objetivo maior de haver trabalhado com a SD apresentada nasceu a partir de nossa prática docente e observação de diferentes materiais didáticos de LE, que ainda prezam por atividades de tradução baseadas no tradicional MGT, limitando a criatividade do estudante e o privando de refletir sobre o próprio estudo da língua (metalinguagem).

A partir de resultados que consideramos positivos, concluímos que a SD pode ser replicada e adaptada a qualquer contexto de ensino/aprendizagem de LE. Além de trabalhar a língua como prática social, a experiência também mostra ao aluno que aprender uma LE é transpor as fronteiras de métodos focados meramente em estruturas gramaticais, percebendo a língua como uma ferramenta real de interação sóciocultural.

REFERÊNCIAS

ALBIR, A. H. **Traducción y traductología: introducción a la traductodología.** Madrid: Edicionaes Cátedra, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Ed. Hucitec, 2010a.

_____. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L.(orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: em torno de Bakhtin.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BATALHA, M. C.; JUNIOR, G. P. **Tradução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CASSANY, D. **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.** 17. ed. Madrid: Paidós, 2010.

_____. **Taller de textos**: leer, escribir y comentar en el aula. Paidós: Buenos Aires, 2008.

CONTERATTO, A. B. B. **O eu e o outro - partícipes da interação nas práticas de escritura/reescritura, em aulas de língua portuguesa.** 2005, 158f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística). Mestrado em Linguística: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1975.

DIAS, S. R. S.; SILVA, M. Dialogia e Interatividade em Educação On-Line. **Revista FAEEBA**, v. 14, pp. 169-179, 2005. www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/095tcc5.pdf (15/09/2014)

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** (Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro) Campinas, SP: Mercado Aberto, 2004.

HYMES, D. H. On communicative competence. In Pride, J.B.; Holmes, J. **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. **Série Ideias** n. 28. São Paulo: FDE, 1997.

NORD, C. **Texto Base-Texto Meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo**. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, 2010.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, pp. 61-74, jul./dez. 2007.

PAGANO, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor. In: **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000, pp. 9-26.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In FIORIN, J. L. **Introdução à linguística** (Org). São Paulo: Contexto, 2011.

QUINO, J.S.L. **Toda Mafalda**. Ediciones de La Flor: Buenos Aires, 2007.

_____. **Toda Mafalda**. Ediciones de La Flor: Buenos Aires, 2010.

SALDANHA, C. T. **Interação nos fóruns de discussão:** uma análise linguística. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SEARA, I. C; NUNES, V. G. **Metodologia de ensino do espanhol**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PARTE IV
ESCRITA ACADÊMICA EM OUTROS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO

KNOWLEDGE PRODUCTION, LEARNING, AND (META)COGNITION IN INTERNATIONAL RELATIONS THEORY: A CASE STUDY IN BRAZIL

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E (META) COGNIÇÃO EM TEORIA DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL

Fabiana Esteves Neves[1]
Ivi Vasconcelos Elias[2]

ABSTRACT: This paper investigates the learning and the production of theoretical thinking in International Relations (IR) undergraduate courses in Brazil. We argue that students' inability to read and write academic texts is related to metacognitive issues and theoretical choices taken in academic settings. This hypothesis is grounded both in the context of Brazilian educational system, which emphasizes conceptualization rather than analytical thinking, and the predominance of traditional positivist approaches, which are unrelated to the context of developing countries like Brazil. The theoretical basis of this article comprehends principles from critical pedagogy and cognitive sciences, focusing on four metatextual language functions: report, summarize, analyze and theorize (NEVES, 2015). In order to describe students' production, a diagnostic questionnaire about a coursebook chapter was proposed to 35 students attending the course "IR Theory I". The answers for four of the questions show that lack of autonomous thinking in the discipline is reflected in students' understanding expressed through perfunctory writing. Consequently, the possibility of students becoming active subjects in both understanding and transformation of international politics is denied. In terms of reading and writing, metacognitive reflections must be included not only in language teaching, but also in theoretical courses, especially when dealing with academic texts.

Keywords: Language/Linguistics; (Meta)cognition; International Relations Theory; Developing Countries.

RESUMO: Este artigo investiga a aprendizagem e a produção de conhecimento teórico na graduação em Relações Internacionais (RI) no Brasil. Consideramos que as dificuldades do estudante para ler/escrever textos acadêmicos se relacionam a questões metacognitivas e escolhas teóricas no âmbito acadêmico. Essa hipótese fundamenta-se tanto no contexto educacional brasileiro, que prioriza conceituações,

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Niterói/RJ. Doutora em Letras Vernáculas. Professora EBTT de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. fabiana.neves@ifrj.edu.br.

2 IBMR; Iuperj-UCAM, Rio de Janeiro/RJ. Doutoranda em Relações Internacionais – UERJ. Professora do curso de Relações Internacionais. ivi.v.elias@gmail.com

no lugar do raciocínio analítico, quanto na predominância de abordagens positivistas tradicionais, desconectadas da situação de países em desenvolvimento como o Brasil. A fundamentação teórica compreende princípios da pedagogia crítica e das ciências cognitivas, com foco em quatro ações metatextuais com a escrita: reportar, sumarizar, analisar e teorizar (NEVES, 2015). Para descrever a produção dos estudantes, propôs-se a 35 alunos da disciplina "Teoria das RI I" um roteiro de leitura diagnóstico sobre um capítulo de livro teórico. As respostas para quatro das questões mostram que a falta de pensamento autônomo na disciplina se reflete na compreensão dos alunos, expressa por meio da escrita perfunctória. Consequentemente, nega-se a possibilidade de se tornarem sujeitos ativos na compreensão e transformação da política internacional. Quanto à leitura/escrita, reflexões sobre os aspectos metacognitivos do aprendizado precisam ser incluídas não apenas no ensino da linguagem, mas também nas disciplinas teóricas, especialmente no trato com textos acadêmicos.

Palavras–chave: Linguagem/Linguística; (Meta)cognição; Teoria das Relações Internacionais; Países em desenvolvimento.

INTRODUCTION

One of the greatest problems faced by professors in Brazil is students' inability to read and write academic texts, especially when understanding the relations between arguments and their various levels of importance to the development of scientific theories. In International Relation (IR) programs, this situation is further aggravated by the character of the courses offered in the curriculum, mostly based on traditional theories – realism and liberalism. It is commonly assumed that these theories do not provide knowledge that can be directly related to the context of developing countries in which Brazilian students are inserted.

Teaching undergraduate IR courses in a private college at the city of Niterói, Rio de Janeiro, Brazil, showed that many students failed to express a greater understanding of academic texts studied in class when answering essay questions in exams. Therefore, it was necessary to detect and describe problems in the way students relate concepts in IR written theoretical materials with the phenomena discussed in those writings, especially when being tested in formal assignments. They usually do not pay special attention to the analyses made by academic authors, explanations that are actually the core of academic research. Thus, the central hypothesis of this study was that, even after reading theoretical writings, attending classes and studying on their own, students only cognitively perceive and consider conceptual statements as relevant.

This hypothesis is grounded on the context of Brazilian educational system, considering especially the undergraduate students' academic background. In primary and secondary levels, across the curriculum, more relevance is given to conceptualizing and classifying items rather than to applying concepts in problem solving tasks. This approach has been called "the banking model education" criticized by Paulo Freire (2011a). Despite the fact Brazilian educational laws have been reformulated in the past 20 years the use of this model can still be noticed in schools and universities, especially in the curricula of theoretical courses in IR programs.

The traditional positivist theories – realism and liberalism – predominate in the development of the syllabus promoting an understanding of international politics that is centered on the repetition of the "cooperation and conflict" dynamics. The lack of attention given to critical theoretical approaches that emerged in the field after the Cold War period disfavor the learning of more critical conceptions about the theory role, as well as the elaboration of a more humanistic profile for International Relations. It is also argued that this traditional approach fails in stimulating students' analytical thinking skills, once it does not bring knowledge related to the insertion of Brazil as a peripheral and emergent country in the international system. Therefore, students are stimulated to repeat concepts in test answers and not to give attention to how those concepts can be used to analyze the dynamics and constitution of international politics.

Considering this scenario, this paper will be organized in six sections. After the introduction, the IR teaching context in Brazil will be detailed in section 2, in the light of a critical pedagogy view proposed by Freire (2011). In section 3, a cognitive analysis will be discussed in order to sustain the analysis of students' written production. Metacognitive and metalinguistic approach to teaching and learning (FLAVELL, 1979; GOMBERT, 1992) will be explained, as well as some key concepts about language functions (BRITTON et al., 1975; NEWELL, 2006; NEVES, 2015). In addition, four main functions for the reading and writing of academic texts (reporting, summarizing, analyzing and theorizing) will be presented in this section.

Following a brief methodology section (section 4), the results of a diagnostic questionnaire will be displayed, analyzed and discussed in section 5. Finally, in section 6, final remarks will be made in order to provide an overall view of both political and cognitive analysis.

IR CONTEXT IN BRAZIL AND CRITICAL PEDAGOGY

Theoretical discussion in Brazil remains focused in an American vision and its commitment to positivist methodologies. Thus, in Brazilian IR teaching, the mainstream point of view still predominates in knowledge production. Ironically, there is not an actual international theoretical reflection in the field. IR curriculum guidelines issued by the Brazilian Association of International Relations (ABRI) in 2013 also privilege the classical debate (ABRI, 2013).

This traditional approach also fails in stimulating analytical thinking in students. As it defines international politics as power politics, it does not bring knowledge that can be related to the issues that are part of the political agenda of a country such as Brazil, a country characterized in the international system as developing, emergent, peripheral and located in the global South. Maintenance of this emphasis in undergraduate curricula helps to perpetuate a specific view of IR as an area of studies apart from topics that are more related to the daily life of Brazilian undergraduates, such as poverty, development, environmental issues, and human rights. This conceptualization of IR can also be noticed in the recent spread of studies about Brazil as an emerging country, BRICS (Brazil, Russia, India, China, and South Africa), for example, which equate power acquisition to development over issues such as human rights and grass-roots demands (see HERZ, 2002).

Although critical perspectives that appeared in the discipline after the end of the Cold War – i.e., constructivism, post-modernism, gender studies, among others – keep a closer dialogue with other fields of study in Humanities in a broader sense, they still occupy little curricula space in most universities in Brazil. These critical theories tend also to be seen as too hermetic and abstract by both students and professors.

Thus, it is noticed that theoretical teaching in International Relations departments in Brazil does not encourage a more critical analysis among students and, as a consequence, reaffirms the imaginary that international politics is the discourse about state actions based in power politics logic. This arrangement reinforces students' tendency to reproduce concepts in essay test answers without perceiving their application in analysis and constitution of specific dynamics in international politics. It favors the banking approach of IR as technical knowledge aimed at problem solution which reinforces power politics as theory and practice.

In Brazil, International Relations history is most commonly depicted as a succession of theoretical debates. This aspect is consonant with the traditional way the discipline defines itself, which maintains the predominance of an area of studies centered in American vision and compromised with positivist methodologies. According to Tickner (2011), IR continues to produce its theories about the world from the perspective of central states but at the same time claiming a universalism in their core assumptions about global politics dynamics. As a result, there is not a truly plural and international thinking in the discipline about international politics (TICKNER, 2011).

Thus, prevailing narrative in the history of International Relations as a field of study is described as a series of theoretical debates that dispute notions of right and wrong with a strong influence by positivist epistemology. Waever (1998) points out that this dominant narrative delimits the centers of power in the discipline, which include the most powerful countries as the realm of wealth and the legitimate production of knowledge, at the same time. The first debate brings the discussion between realism and liberalism and marks the ascendance of American power. The second one, between classical and behavioral methodologies, brings the assertion of a more scientific character in IR with the spread of notions, such as rational choice, statistics, and application of formal models (WAEVER, 1998).

In the same line of reasoning, Hoffman (1977) analyzes that the post-Second World War constituted a favorable environment for scientific tradition to blossom. The search for problem solving resolution in international politics was also a strong American feature. The scientific method would claim to achieve neutrality and impartiality in knowledge production privileging empirical studies and hypothesis testing. This supposed absence of values helped placing scientific method as a powerful authority speech that would serve as a parameter to evaluate other theories' credibility (HOFFMAN, 1977).

As a consequence of privileging causal analysis, there is a difficulty in acknowledging the importance and legitimacy of interpretative reasoning made by critical theories in IR. Having in mind that academic analysis usually inspires formulation of policies, this situation also contributes to a (re)production of political hegemonies in international politics.

The neutrality and universalism claimed by traditional theories demonstrate IR intentions to be a truly international discipline, i.e, relevant to all peoples and states.

However, this is a symptom that hides Eurocentric and westfalian bias in the construction of an international historical mythology. In this sense, there is no recognition of historical legacies left by colonization and imperialist processes, for example. IR as a field of study is born in the early 20th century motivated by a concern to manage imperialism, i.e., searching for solutions to assure dominance at the global level. As such, IR is actually an "occidental science" (HALPERIN, 2006).

Willinsky (1998) observes that the search for knowledge of humanity within a global imperial context enabled the emergence and dissemination of race, nation and cultural ideas that were used to divide and educate the world. In this context, critical voices are still engaged in responding to occidental knowledge tradition what causes the colonized not having space to tell their own version of history.

Therefore, it is relevant to put into discussion the question raised by Tickner (2010): which knowledge is considered legitimate and which knowledge is ignored in IR? There are still enormous inequalities in material resources that determine where and by whom knowledge is produced. Hierarchies of power and the lack of disciplinary self-reflection combine to hinder the creation of a more inclusive IR. This inclusion must be considered both from geographical and methodological borders.

As a result of these inequalities there is the establishment of asymmetrical knowledge flows between North and South in the globe. It is noticed an intellectual dependency scenario in which concepts and categories derived from the South have limited application in other social and cultural contexts. Peripheral states have their condition of active subjects in knowledge production regarding international politics denied.

Hence, most part of knowledge production concerning global periphery comes from central areas. Periphery is usually represented through concepts evoking some kind of superiority and difference, i.e, underdevelopment, political authoritarianism and state failure. All these concepts emphasize lacking elements, so that periphery is not analyzed considering what it presents but mainly according to what is missing in their landscape (TICKNER, 2010).

Repetition and institutionalization of these concepts cause them to appear neutral, objective and static. Hegemony is acutely perceived in this process of generating static categories to interpret the world. In the end, these categories become the legitimate lenses through which one can analyze international politics (Doty, 1996).

Tickner (2010) notices that there is knowledge production in the periphery. Import of concepts usually occurs among a context with pre-existent knowledge causing hybridism to happen. In this sense, knowledge from the South is located borderline in relation to dominant knowledge, but not totally outside its frontiers. However, local peripheral knowledge does not find enough space to engage in dominant theoretical discussion in or outside universities. In Brazil, and in Latin America in general, it is possible to highlight some local contributions to the understanding of international politics, such as the dependency theory (SANTOS, 1998).

Critical pedagogy

Paulo Freire (2011a) advocates that the "oppressed" would be capable to overcome their impotence feeling and act on behalf of themselves to socially transform their

existence. In his conception, education should have its basis in students' everyday life. Therefore, education would be a collaborative process in which social and political responsibilities are shared between students and teachers. Education is presented as a way to promote emancipation in two steps: the first one happens when human beings become conscious of their oppression and transform status quo through praxis. The second one ends in a process of permanent action seeking emancipation (FREIRE, 2011a).

According to Freire (2011b), literacy comprehends the individual capacity to perform a critical and political reading of the world aiming to transform it. In this sense, literacy is not only a method to learn how to read and write, but it is a more comprehensive concept that enables individuals to take a stand before political and ideological discourses of their time.

There is the recognition that, just like wealth, knowledge is unequally distributed in the world. In this sense, education would be the extension of political activity and its concrete implications in coexistence among people. This understanding is opposed to the notion that reality is a given fact, objective, passive, and independent of human action. As envisaged by Freire (2011b), education for freedom is a political act seeking to denounce hierarchical, authoritarian and exclusive systems in order to demand the adoption of a collective action towards the construction of a more inclusive and democratic social order.

Henceforth, the pedagogy of freedom aspires to lead students to reflect about their own historical experiences and social position. The ultimate goal is to enable them to question the present condition so that they can understand that reality is subject to change.

Individual relationship with reality generates a bond, called human conscience, which is expressed in language. According to Freire (2011a), conscience has three different levels of reality apprehension: primary, magical and critical. Primary conscience is resumed to survival issues and to biophysical imperatives. Magical conscience is present when the individual attributes to superior entities such as fate and luck the power to shape reality. Magic underestimates individual capacity to interpret reality and can be directly associated to Marx's concept of alienation. Critical conscience occurs when magical explanation is replaced by permanent reality analysis and praxis.

In this way, critical conscience intends to move beyond problems' surface promoting a deeper understanding of situations. This allows the emergence of questioning among students and makes possible for them to review their existential positions and contradictions. In Freire's view (2011a), critical conscience development is essential to strengthen the sources of democracy. The state, not only the school, should be responsible for encouraging critical conscience development.

To achieve critical conscience in the pedagogy of freedom it is necessary that the individuals learn with their own practice. In Freire's words:

> To prevent adult literacy to become a pure mechanical process and merely a question of memorization, it is necessary to give them means of awareness (...), because, as an active method helps individuals to become aware of its own limitations, his condition of being a person and a subject he will acquire instruments that will allow him to make choices (...) Thus he will politicize himself (FREIRE, 2011a, p. 78)

The pedagogy of freedom proposes a dialogic method opposed to traditional education considered a banking education. The banking character of education consists of an understanding of learning that encompasses basically deposit, transfer and transmission of knowledge. Students would come to school as clients to the bank seeking to withdraw their deposit of knowledge and "fill" their heads. This deposit includes knowledge previously selected and manufactured by educational institutions and teachers. Students are seen only as an empty vessel that should be filled with the richness of official knowledge approved by established powers (GAUTHIER; TARDIFF, 2010).

Therefore, banking education is strictly passive in nature and perpetuates hierarchy between students and teachers. Teachers are taken as legitimate knowledge holders and students, merely recipients. In this conception, teaching would consist of bringing to students knowledge that is not part of their daily life experiences. Banking knowledge is centered in narratives and cannot be related to students' subjectivity based in their social and political context. Students, in their passive and submissive role, repeat concepts whose contents are detached from their reality. As a result, the banking approach generates alienation and prevents the emergence of critical conscience (FREIRE, 2011a).

Awareness in pedagogy of freedom requires a rupture with established myths to allow the individual to achieve other levels of conscience enabling individuals to be conscious of living in a condition of oppression in a world where only a few people have power. Education as a freedom practice is at the same time an act of knowledge and a critical approach to reality (FREIRE, 2011c).

It is important to notice that the dialogue proposed by the dialogic method is only possible when the student is recognized as an active agent in knowledge production. Students and teachers could then establish a relationship based in cooperation and interchangeability of roles. Only if this condition is fulfilled, the students will be able to act as subjects in knowledge production.

In short, to Paulo Freire, pedagogical methods are not instruments independent of context, values and intentions. There is not an ideal pedagogy, every approach to education must engage with real problems faced by students instead of being a set of tools imported from somewhere else. Obsession with methodologies tends to push away philosophical and political debates and privileges operational and instrumental forms of knowledge.

METACOGNITION, METALANGUAGE AND LANGUAGE FUNCTIONS

Paulo Freire's (2011a) mentioned awareness suggests a social connotation, that is, the perception, by learners, of their role in the social process of education and in their own process of becoming conscious. In terms of a metacognitive approach, the teaching and learning of reading and writing that focus on students' autonomy must include the observation and evaluation of metacognitive strategies they adopt to deal with their own learning. Flavell (1979) defines metacognition as the knowledge and thoughts of individuals about their own knowledge and thoughts. In his article "Metacognition and cognitive monitoring", Flavell (1979, p. 906) asks a central

question: "what adultlike knowledge and behavior might constitute the developmental target here, toward which the child gradually progresses?". In other words, what matters is considering that people do not only think automatically about their own cognition – as if this thinking consisted only of natural strategies of human cognition – but also that this ability can be consciously developed, and more, targeted to a better performance in intellectual work.

Since the main target of this research is the extensive work with text – reading and writing – the metacognitive aspects must be detailed, in order to attentively treat the actions and strategies that refer to students' relations with language. These specific metacognitive actions are comprehended in the study of the metalinguistic development, according to Gombert (1992). First, it is necessary to clarify the meaning and the use of "metalinguistic" in this context: in the language sciences, "metalanguage" and "metalinguistic" feature the language about language, according to what can be learned, since early years in Brazilian schools, with language functions proposed by Roman Jakobson (1975). Therefore, in this sense, metalanguage is usually related to taxonomy and a terminology of linguistic elements. However, in psycholinguistics, metalanguage and metalinguistic development name a field in metacognition that comprises: "(1) activities of reflection on language and its use; (2) subjects' ability intentionally to monitor and plan their own methods of linguistic processing (in both comprehension and production)" (GOMBERT, 1992, p. 13). Included in this reflection are the different aspects of language: phonologic, syntactic, semantic, pragmatic, textual. In this research, the aspect focused will be the knowledge, reflections and abilities referred to the text: the metatextual development.

Concerning the monitoring of textual structure, Gombert (1992) mentions, among other issues, researches that focus on the way children and adults monitor the general organization of the text, the perception of main ideas and the hierarchy of topic organization in different text types. Concerning the structure of academic text, the present research considers essential the perception of specific language/writing functions, that will be now detailed.

In the book *The Development of Writing Abilities (11-18)* (1975), James Britton et al. describe their research on the development of writing skills among 11 to 18 year-old students in the UK. This research was part of a three-year development project called "Writing Across the Curriculum", which was approved and established by the federal Schools Council. The project main objective was to promote written production in various school subjects, not only English.

The authors' first point is related to "a naïve global sense of the ability to write" (BRITTON et al., 1975, p. 1), which considers that this ability would be able to make students produce any kind of written material. Learning to write, then, would consist of mastering one single technique, which would be useful in all activities and curricular courses. In opposition to this conception, the authors propose a more specific approach, containing "satisfactory means of classifying writings according to the nature of the task and the nature of the demands made upon the writer" (BRITTON et al., 1975, p. 3). The main focuses are the functions of writing and the actions that must be taken to write accordingly to these functions. This approach aims at investigating the process of writing and its relation with students' development throughout their school life.

According to Britton et al. (1975), the four rhetorical categories traditionally taught as writing strategies – narration, description, exposition, and argument – present two problems, which, in our research, are closely related to a "banking" model of education. The first problem refers to the fact that these categories are considered natural, that is, the only possible way of organizing written language. Therefore, students' role would be restricted to learning their characteristics and putting them into practice (BRITTON et al., 1975, p. 3). The second problem concerns a disregard of the mental processes applied to actual writing, once the main interest is in "how people *should* write, rather than with how they do" (BRITTON et al., 1975, p. 4). In the authors' words: "Suffice it to say here that such central concerns as the effect on the writer of what he writes, the needs he is satisfying, his actual procedures – these are obscured rather than illuminated by the distinctions embodied in the rhetorical categories" (BRITTON et al., 1975, p.5).

As in a "banking" model of education, the teaching of the four rhetorical categories, while demanding the reproduction of a few textual features, does not take into account the specific characteristics of the communicative contexts, nor the students' purposes in communicating and their cognitive efforts to do so. Therefore, the approach proposed by Britton et al. (1975, p. 6) adequately suits the main objectives of our research, due to its attention to the "development of writing in its relation to the development of thinking", which is the reason why they "focus upon the *processes* involved in writing".

In order to achieve their goals, Britton et al. (1975) analyzed 2122 texts produced by students in various school subjects, in the 1st, 3rd, 5th and 7th grades (from 11 to 18 years old). The authors point out that there are differences between tasks set by the teachers and the piece of writing produced: some of these differences are related to the specificities of each course; others, to the teachers' expectations, or to their relationships with the students. However, the main difference refers to "the degree of involvement in the writing task": "when, and if, he *[the student]* makes it his own it would appear not to differ from a self-imposed task, that is writing that is voluntarily undertaken" (p.7). The authors, then, distinguish writings in "involved" and "perfunctory": "When involved, the writer made the task his own and began to write to satisfy himself as well as his teacher; in perfunctory writing he seemed to satisfy only the minimum demands of the task" (p. 7-8). Although research subjects were children and teenagers, it seems possible to apply the distinction mentioned also to adult undergraduate students, in consonance with the "banking" model of education, to which, therefore, perfunctory writing would apply, as a product or amount yielded to be returned to the teacher.

Another problem highlighted is the lack of involvement with language called "impersonal", the most common both at school and at university: as the authors describe, some texts written by students reveal that "the writer seemed not to be in control of his writing but to be controlled by it", as if "the topic had the writer by the throat" (BRITTON et al, 1975, p.8). Mainly at this point a connection between language functions and a metacognitive/metalinguistic approach of reading and writing can be perceived. The main question is: how conscious of their own metacognitive and metalinguistic strategies are students while writing? This theoretical approach to writing and to students' perception about their own written texts does not constitute the authors' research, but clues to such concepts can be potentially detected. While attempting to define

communicative categories that could comprehend all areas, based on similarities and differences related to functions, public and context (and not to the specific syllabus content), the researchers wanted to "trace the stages at which school students acquire the ability to modify their writing to meet the demands of different situations and thereby move from one kind of writing to the other" (p.9).

Based in Britton et al.'s (1975) function framework, Newell (2006) proposes a four-level categorization, which appears to be more adequate to academic writing, because it comprehends cognitive processes that go from the less autonomous to the most autonomous: report, summarize, analyze, theorize. Definitions to each function are displayed below.[3] The following model sets the bases for the reading questionnaire, which is presented in details, in the next section.

Report: describe and/or narrate facts and phenomena, selecting features that are most relevant to prove arguments; quote arguments from authority, concepts or theories proposed by other authors. Using this strategy, the author includes external data and assertions that are very important to bring credibility to arguments.

Summarize: show the reader the main topics that will be or that have been exposed in the text. This can be done:

- explicitly, with words referring to topics that will be or have been presented in the text (such as "objective", "concepts", "principles", among many others);
- implicitly, with words that refer to the topic presented and constitute its semantic field.

Analyze: relate phenomena (facts, situations) and propositions (ideas, concepts), establishing conceptual and semantic relations between them. Through the actions related to this function, the author takes some distance from the facts and get to conclusions – that is, the author yields new ideas and statements.

Theorize: propose concepts, make generalizations about the topic, in order to define and establish a more adequate manner of dealing with the topic, according to the author. It is usually the most important language function in academic texts.

Framework proposed in one of the authors' PhD dissertation (NEVES, 2015).

METHODOLOGY: READING QUESTIONNAIRE

The diagnostic questionnaire that follows is based on the 1st chapter ("A realist theory of international politics") of Hans Morgenthau's founding book, *Politics among nations* (2005), in Portuguese. The "reading guide", also in Portuguese, contains 13 questions focused on the four language functions described above. Second year students attending the course "IR Theory I" were required to study this text. Before the class discussion about the chapter, students were given two hours to answer the questionnaires in class. 35 students, in morning and evening classes, answered the whole reading guide in their mother tongue, Portuguese.

3 These functions refer to the framework proposed in one of the authors' PhD dissertation (NEVES, 2015).

Reading guide – Politics among nations (Hans Morgenthau), chapter 1: "A Realist Theory of International Politics".

The following questions do not focus on content of the text; their main objective is to observe the structure of academic text, the way language form/arrangement expresses different meanings. Understanding this structure will help you read and understand the content not only of this chapter, but also of other theoretical chapters.

Since your answers must focus on language, sometimes they may consist uniquely of a copy or a paraphrase of parts of the chapter.

Notice that this reading guide has two stages: some questions must be answered before reading the text, and some must be answered while reading the text. Follow the instructions carefully, in order to better profit from the activity. Make an effort to write clear answers.

Pre-reading activities: answer to these questions before reading the chapter.

1- Notice the chapter title: "A Realist Theory of International Politics". What is your understanding of "a theory"? And what is your understanding of the "realist" character applied to the theory?

2- Taking into account your answer to question 1, list the topics you expect to find in the chapter, including words and expressions which will probably be used throughout the text.

3- Based on the previous questions, we can summarize an important principle concerned to text structure: the relevance rate of a topic in a text can be measured by the frequency in which specific words and related expressions are used. Taking into account your answers to questions 1 and 2, which words might appear more frequently in the text, in your point of view?

4- Re-read your answers to questions 1 to 3 and think: what kind of information about the "Realist theory" can be found in the chapter, in your point of view?

While reading and answering the following questions, keep in mind the answers you wrote for the pre-reading questions; read them back if necessary or if recommended below.

During reading process: answer to the following questions while reading the chapter. Notice the references to pages and paragraphs, because reading will not follow text order.

5- Read the three examples presented on pages 23 to 26. In your point of view, why does the author choose these situations as examples? Moreover, can you identify clues in the chapter (words, expressions, sentences) that explain why the author decides to give examples on this part of the chapter?

6- Read the chapter introduction, that is, paragraphs 1 to 4 (pages 3 and 4). Re-read your answer to question 4 and answer: do you find, in the introduction, information you expected? If you found it, which one was it? If not, what kind of information is there in the introduction? In both cases: considering the chapter title, determine what information given in the introduction refers to:

A Realist Theory of International Politics

Information referring to:	
Realist Theory	Internacional Politics

7- In paragraphs 2 and 3 of the introduction (pages 3 and 4), explaining in detail a theory of international politics), the author highlights the contest between "two schools that differ fundamentally in their conceptions of the nature of man, society, and politics" (paragraph 2). Sort out all information given about these three aspects, in two columns: one referring to the first school and the other referring to the second one (write, in a table like the following, words, expressions and sentences you find).

	First school	Second school
Nature of man		
Nature of society		
Nature of politics		

8- Summarize the chapter introduction extracting the following topics:

- The main purpose of the book;
- The main purpose of the chapter.

In order to achieve the proposed objective, the author presents the six principles of realism. List them, using your own sentences.

9- Which differences do you observe in the language used in the examples (go back to question 5) and in the presentation of the two schools (go back to question 7)?

10- Return to questions 8 and 9. In your point of view, is there any explicit connection, in the text, between the six principles presented by Morgenthau and the examples given? Explain your answer and give examples to justify it, quoting passages of the text.

11- The chapter introduction, after defining the main purpose of the book, presents an argumentation about "the test by which such a theory should be judged" (paragraph 1, page 3). When analyzing this paragraph, what is the author's purpose in presenting this argumentation, in your point of view? Is this topic mentioned again throughout the chapter? Explain your answer.

12- Paragraphs 2 and 3 (pages 3 e 4) discuss the "contest between two schools" (re-read your answer to question 7). While analyzing these two paragraphs, what is the author's purpose in focusing on this contest, in your point of view? And why does he choose to mention it at the beginning of the chapter?

13- At the end of paragraph 1, Morgenthau asks: "Is the theory consistent with the facts and within itself?" In your point of view, does he give an answer to this question throughout the chapter? Explain your answer using information from the text.

DATA DISCUSSION

Before analyzing students' answers, some explanation must be given about the questions. As exposed in the questionnaire introduction (section 4 above), the activity was divided in two parts. The first four questions were pre-reading questions that were supposed to be answered before the reading of the text, in order to prepare students and activate previous knowledge. The other nine questions were required to be answered while reading the text. Questions 5 to 8 intended to detect students' perception about the reporting and summarizing of information in specific parts of the chapter, especially at the introduction and the examples given in the text. Question 9 expected the comparison, by students, of the language used while reporting and summarizing; comparing is an important cognitive process which highlights relevant characteristics in observed material. Question 10 focused on the connection between reporting (the examples) and theorizing (the six principles). Question 11 had the purpose of calling attention to the way an analytical path – the function of analyzing – has been established since the beginning of the chapter. Question 12 also aimed at the function of analyzing, through the perception of different weight given to each argument in the text. Finally, question 13 focused on the functions of analyzing and theorizing.

Four questions were chosen to be analyzed in this article: question 1, because it deals with previous knowledge – therefore, it can reveal some of students' conceptions about theory study itself and about the chapter topic; questions 11, 12 and 13, because they presuppose an understanding of reporting and summarizing, since their main target are the functions of analyzing and theorizing. This choice allowed the observation of students' perception about the four functions. Before the presentation of data in each question answered, the expected response is explained.

Question 1

In question 1, it was expected that students would present a point of view about theory and realism which privileged, in the first topic, the analytical aspect of theoretical approaches and its discursive character, and, in the second topic, the same aspect specified by a realistic point of view, with its correspondent keywords. A panorama of quantified answers is presented in two tables below:

Table 1: answers to question 1 – 1st topic

Question 1 – 1st topic: the understanding of *theory*	
Answer types	Number of answers / percentage
I- Explanation/study	14 – 40%
II- Tool/instrument	7 – 20%
III- Simplification of research subject	6 – 17,1%
IV- Dichotomy theory X practice	4 – 11,4%
V- Point of view about the world	2 – 5,7%
VI- Mixture of the perceptions above	1 – 2,8%

Most answers considered theory as a way of explaining and studying reality (type I). 7 students (type II) answered that theory is a tool or instrument for problem solution and observation of reality. In both cases, it can be noticed a conception of reality as if it was stagnant, to be perceived and dealt with by theory. This aspect is directly related to the static and neutral appearance of concepts made by traditional theories in IR. As knowledge in the field is mainly imported from central areas, students tend to consider natural the notion of theory as an instrument that describes and not constitutes reality.

A more academic perspective can be noticed in types III and IV, in which the possibility of presenting a point of view about reality is taken into account. However, only type V – answers given by only two students – reveals a more analytical approach.

Table2: Answers to question 1 – 2nd topic

Question 1 – 2nd topic: the understanding of *realism*	
Answer types	Number of answers / percentage
I- An analysis of / based on reality	11 – 31,4%
II- A point of view based on Realistic principles	9 – 25,7%
III- Reality / the truth	7 – 20%
IV- Practice	3 – 8,6%
V- Unclear answers	3 – 8,6%
VI- Other answers	2 – 5,7%

The analytical approach that was not so common in the first topic appears more frequently in the second topic of the question: the perception of "analysis" was present in approximately 31% of the answers. Although these answers presented keywords related to realism, sentences seemed to be mere reports of phrases studied before, as some of them looked very much alike. In group II, the same tendency could be noticed; in spite of being closer to what was expected, some answers were vague, because they did not explain what realism consisted of.

Group III showed an inadequate perception of realism, which associated theory directly to "what is real or true". Some answers looked much alike the ones in group I, but the difference was that, in group III, there were no words to indicate that theory is a discursive framework: students reveal they read the words "realism", "realistic" in a literal way, as if they were a report of what was being observed.

Since this was a pre-reading question, its main objective was detecting the basis in which students conceptions about IR theory were founded; it was not our intention to describe their perception of the four communicative functions. This is being developed in the following questions.

5.2 Question 11

It was expected that students perceived the proposal of both an empirical and a pragmatic test of the theory, which determined an argumentative path that conducted the analysis throughout the chapter. The main focus of the question was, therefore, the function of analyzing. Students should also be able to notice this path in passages in other parts of the text.

Table 3: answers to question 11

Question 11	
Answer types	Number of answers / percentage
I- Paraphrase of the original text	13 – 37,1%
II- Theory as an argumentative construction	8 – 22,8%
III- Vague or unclear answers	8 – 22,8%
IV- Theory as the truth	6 – 17,1%

In quantifying the answers, it was not possible to report all the types literally because some tendencies were more evident than specific contents. The main example of it is type I: although students gave different answers to the question, it was evident that they paraphrased parts of the chapter. It may be inferred that, first of all, there was not adequate understanding of the question; secondly, there was no perception of the analytical purpose of the author's statement. Differently, in group II, students showed they perceived this analytical tendency. However, the same number of students (group III) gave answers that could not be understood; some of them revealed the misunderstanding of the question, others had inadequate linguistic expression. Finally, in group IV, although there were different answer patterns, a common basis was noticed: in order to explain the author's argumentation, students tended to consider realism as a true perception of reality, or the best theory.

In a metalinguistic perspective, in groups I and IV (almost 50% of the answers), students revealed they did not distinguish between report/summarize and analyze, maybe because they were not aware of their own metacognitive actions while reading the text – that is, they may have considered all topics in the chapter as information to be highlighted and memorized, not to be interpreted as argumentative strategies.

Question 12

In answers for question 12, it was expected that students noticed that, when focusing the contest between two schools, the author aimed at opposing two theoretical approaches in order to highlight one of them and argue against the other one. This is a typical action of the analyze function, which is one of the most important in theoretical texts.

Table 4: answers to question 12

Question 12	
Answer types	Number of answers / percentage
I- Focus on difference between schools, but do not notice there is a choice for one of them	18 – 51,4%
II- Focus on difference between schools and highlight there is a choice for one of them	12 – 34,3,8%
III- Unclear answers	5 – 14,3%

The table shows that this opposition was detected, but its purpose was not – in fact, it means the analyze function was not perceived. Again, it can be inferred that information reported and summarized was adequately detected – the difference between schools – what confirmed the tendency to consider learning as memorization of data and concepts. Moreover, the way language expresses meaning and the reasons for doing so, in a theoretical chapter, were neglected. This cognitive behavior may consist of a sort of "heritage" from a way of thinking that is characteristic of school banking education model.

Question 13

The expectation for the answers to the last question comprehended the perception of the argumentative path developed throughout the chapter: students should have observed the empirical and pragmatic approach in applying the principles of realism, which was noticeable in the way the author analyzed the examples, i.e., the specific elements he took into account and the manner through which he explained them. Therefore, Morgenthau argued that to prove "the theoretical conception of realism is consistent with the facts and within itself", and that the other school presented (liberalism) was not. In terms of communicative functions, the analyzing function was applied to allow a conclusion which was expressed by means of the theorizing function of language.

Table 5: answers to question 13

Question 13	
Answer types	Number of answers / percentage
I- Vague answers	12 – 34,3,8%
II- Incoherent answers	10 = 28,6%
III- Answers that seem to detect the author's actions, but not clearly	7 = 20%
IV- Coherent / adequate answers	5 – 14,3%

Once the answers presented different contents, it is necessary to explain why they have been classified as "vague", "incoherent" or "adequate". Most answers (group I) did not correspond to what was asked: some quoted aleatory passages of the chapter, while others evaluated the theory in itself, its validity or truth, not the author's communicative actions.

A great number of answers (group II) either stated that the author did not answer his own question throughout the text or quoted passages that were not appropriate as an adequate response. A smaller group (III), in spite of perceiving the question had been answered, was not able to explain it clearly, for not mentioning the empirical and pragmatic character of realism. Finally, group IV revealed a very small percentage of students who understood the author's intention.

Considering adequacy/inadequacy of answers, it is relevant to highlight the great percentage of students (almost 65%, in groups I and II) that were not able to have a bird-eye view on the chapter, that is, students that did not go beyond the perception of parts of the text and, therefore, could not follow its argumentative flow, which would lead them to detect an analytical communicative action.

FINAL REMARKS

As a conclusion, it is possible to relate the following aspects in this case study: the dominance of traditional theories in IR Brazilian curricula; the absence of autonomous thinking, especially the production of knowledge from the global South; and the "banking cognition" of undergraduate IR students.

Lack of autonomous thinking in the discipline is reflected in students' understanding expressed through perfunctory writing. Their answers privileged report and summarize language functions, what is consonant with the banking education observed by Paulo Freire (2011). This model reinforces hierarchies of power in IR knowledge production and maintains the appearance of neutrality in interpreting international politics as cooperation and conflict. In this sense, theoretical knowledge is seen by students as the description of a reality and it is valued as an instrument capable of solving problems.

As a result, the possibility of students becoming active subjects in both understanding and transformation of international politics is denied. As shown in this case study, students are stimulated to import theoretical concepts from traditional positivist and American theories, what makes difficult for them to learn from their own practice. An absence of dialogue between students and professors, i.e, between students and political and social context, is also revealed.

Although this research encompassed a single case study, the curricular predominance of traditional theories in most Brazilian undergraduate courses in International Relations turns possible to infer that there is a lack of space to develop critical conscience in Paulo Freire's sense. Therefore only the maintenance of magical explanations about power politics recurrence is constantly reinforced.

In terms of reading and writing, metacognitive and metalingustic reflections must be included not only in the teaching of language, but also in theoretical courses, especially when dealing with academic texts. Students must be taught how to read and write in an academic environment, and this involves changes in professors' practices, evaluation tasks and, eventually, in syllabi and curricula.

For an emergence of autonomy and critical conscience to occur it is essential to think of knowledge production and learning dynamics. It is essential to reflect about the way education, in its banking version, perpetuates traditional ways of thinking. It is not possible to raise an autonomous subject with an autonomous language without an autonomous education. And without an autonomous education it is not possible to create an autonomous thinking in IR.

REFERENCES

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. Minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais. ABRI. <http://www.abri.org.br/informativo/view?TIPO=13&ID_INFORMATIVO=139>. Acessed on March 22nd, 2014.

BRITTON, J. et al. **The Development of Writing Abilities**. Hampshire: MacMillan, 1975.

DOTY, R.-L. **Imperial encounters: the politics of representation in North-South relations**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

FLAVELL, J. H. Metacognition and Cognitive monitoring. **AmericanPsychologist**.v.1, n. 10, pp. 906-11, 1979.

FREIRE, P..**Educação como prática da liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

____. **Educação e mudança.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

GOMBERT, J.E. **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

HALPERIN, S. International Relations Theory and the Hegemony of Western Conceptions of Modernity. In: JONES, G. **Decolonizing International Relations.** Laham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2006.

HERZ, M. O crescimento da área de Relações Internacionais no Brasil. **Contexto Internacional**, v. 24, n.1, pp. 7-40, 2002.

HOFFMAN, S. **An American Social Science: International Relations**. Daedalus, v.106, n. 3, pp. 41–60, 1977.

MORGENTHAU, H. **A política entre as nações**. Brasília: Ed. UnB, 2003.

____. **Politics among nations**. New York: MacGraw-Hill, 2005.

NEWELL, G. Writing to learn: how alternative theories of school writing account for student performance. In: MacARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. **Handbook of writing research**. New York: Guilford, 2006.

NEVES, F. E. **Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os**: **gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita**. 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) –Doutorado em Letras: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, T. dos. Por uma bibliografia sobre dependência. **Estudos Avançados**, v.12, n. 33, pp. 137-146, 1998.

TICKNER, A. Relaciones de conocimiento centro-periferia: hegemonía, contribuiciones locales e hibridización. In:RESTREPO, Gabriel.**Construyendo lo global: aportes al debate de relaciones internacionales**.Barranquila, Colombia: Editorial Universidad Del Norte, 2010.

____. Dealing with difference: problems and possibilities for dialogue in International Relations. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 39, n. 3, pp. 607-618, 2011.

WAEVER, O. The Sociology of a Not So International Discipline: American and European Developments in International Relations. **International Organization**, v. 52, pp. 687–727, 1998.

WILLINSKY, J. **Learning to Divide the World: Education at Empire's End**.Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.

PRÁTICAS DE ESCRITA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: LETRAMENTOS ACADÊMICOS (RE)CONTEXTUALIZADOS

WRITTEN PRACTICES IN BIOLOGICAL SCIENCE TEACHING DEGREE PROGRAM: RECONTEXTUALIZED ACADEMIC LITERACIES

Adriana Fischer[1]
Silvania Faccin Colaço[2]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar interações de estudantes em práticas escritas de letramentos acadêmicos, a fim de caracterizar como ocorrem (trans) formações de identidades docentes. A abordagem metodológica é qualitativa, com análise da fala de dois sujeitos participantes do PIBID, de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A análise é realizada pelas marcas discursivas na voz dos sujeitos – em diários, entrevistas e seminários avaliativos – como indicativas do papel dos estudantes diante de novas práticas de letramento. A base teórica ancora-se nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995), com abordagem nos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 1999, 2001, 2003; FIAD, 2011; FISCHER, 2007, 2010, 2015), considerando-se questões de valor, identidade e poder do grupo social. Além disso, abordam-se os estudos voltados à formação de identidades (BAUMAN, 2005; HALL, 2011, 2012) e sobre a teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2011). As análises evidenciam os modos de interação em práticas de letramento do Pibid, buscando-se estabelecer relações com produções escritas realizadas pelos sujeitos. Os resultados mostram que a interação na sala de aula da Educação Básica possibilita a constituição da identidade profissional na (trans)formação do ser aluno para o ser professor.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos; Identidades na docência; Ciências Biológicas; Pibid.

ABSTRACT: This article aims to analyze the students' interactions in written academic literacies practices, in order to characterize how the transformations of teachers' identities occur. The methodological approach is qualitative, with the analyses of the speech of two PIBID participants, of a Biological Science Teaching Degree Program. The analysis is fulfilled by discourse markings in the subjects' voice – in diary, interviews and evaluative seminars – as the indicative of the students' role considering the new literacy practices. The theoretical basis finds contribution in the New Literacy Studies (STREET, 1995), with the approach in academic literacy (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 1999, 2001, 2003; FIAD, 2011; FISCHER, 2007, 2010,

[1] Universidade Regional de Blumenau (FURB), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. Doutora em Linguística, UFSC. fischer.furb@gmail.com

[2] Instituto Federal Farroupilha (IF-Farroupilha), Rio Grande do Sul. Doutora em Letras, UCPel-Pelotas. silvania.colaco@iffarroupilha.edu.br

2015), considering value questions, identity and power of the social group. Besides that, the studies are focused in identities formation (BAUMAN, 2005; HALL, 2011, 2012) and in some aspects of bakhtinian theory (BAKHTIN, 2011). The analyses show the interactions ways in Pibid literacy practices, aiming to establish relations with written productions, accomplished by the subjects. The results demonstrate that the interaction in Elementary school's classroom, allows the professional identity changes on being students to be a teacher.

Keywords: Academic Literacy; Identities in teaching; Biological Sciences; Pibid.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem como objetivo analisar interações de estudantes de um curso de Ciências Biológicas, participantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid),com práticas escritas de letramentos acadêmicos, a fim de caracterizar como ocorrem (trans)formações de identidades docentes. Interessam, nesse sentido, práticas acadêmicas e pedagógicas vivenciadas pelos estudantes, as quais são contextualizadas (cf. GEE, 2001) em propostas singulares deste Programa e do curso de licenciatura em questão. Em consequência, considera-se que os letramentos acadêmicos desses estudantes são gradativamente (re)contextualizados, em virtude dos esforços deles em se assumirem *insiders* (GEE, 2001) nas práticas com as quais interagem, mesmo em meio a tensões e conflitos que os constituem como docentes em formação.

Dessa forma, este artigo ancora-se na teoria dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2006, 2014; LEA; STREET, 1998; 2006;BARTON; HAMILTON, 2000), a fim de enfocar questões relativas a práticas de letramentos acadêmicos e pedagógicos. Os letramentos, de acordo com os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995), constituem o conjunto de práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Usa-se o termo *letramentos acadêmicos* em referência ao conjunto de práticas sociais que envolvem leitura e escrita nos contextos da universidade e com finalidade acadêmica, em que os estudantes participam de aulas, seminários, congressos, simpósios, cursos, com apresentação oral de trabalho ou publicação de artigo científico, para uma comunidade acadêmica relacionada à área, sendo que a interação entre os participantes é de troca de conhecimentos científicos. Nessas práticas, ocorrem também os *letramentos pedagógicos* (COLAÇO, 2015), que vão além de contextos acadêmicos, pois fazem parte de práticas pedagógicas em escolas de Educação Básica, em aulas e vivências do contexto escolar, onde a interação é voltada à docência, com o objetivo de formar o professor. Embora sejam práticas integradas, convém essa distinção terminológica, a partir do contexto de interação e, principalmente, da função das práticas nos processos interativos dos sujeitos com os outros e com os conhecimentos.

Em qualquer contexto de interação, convém considerar os interlocutores, o contexto situacional e as intenções enunciativas. Nesse processo discursivo, enfoca-se o enunciado (BAKHTIN, 2011), pois existem convenções sociais, hierarquias, maneiras de se manifestar que mudam de acordo com os contextos. Assim, torna-se relevante refletir sobre a linguagem no lugar e no tempo em que está sendo usada. Isso mostra que os sentidos não são fechados e que o enunciado é único e irrepetível. A posição do interlocutor é que determina a relação enunciativa, estabelecendo sentidos que podem ser depreendidos. Considera-se, assim, que a voz do sujeito é acompanhada de múltiplas vozes, que

o discurso nunca é neutro e pode revelar muito de seu valor no enunciado da interação com os outros. E é nesse processo dialógico que o sujeito se constitui.

Nessa perspectiva, apresenta-se uma análise qualitativa de depoimentos de dois sujeitos participantes do Pibid do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de um Instituto Federal (IF), localizado na região central do Rio Grande do Sul. A análise é realizada pelas marcas discursivas na voz dos sujeitos – em diários reflexivos, entrevistas semiestruturadas, textos de memórias e seminários avaliativos – como indicativas das interações dos estudantes, principalmente em práticas escritas de letramentos – foco deste artigo–durante a participação em três anos e meio no Programa (março/2010 a agosto/2013). Os dados se sustentam nas "histórias do vivido" (NÓVOA, 1992), pois advêm dos relatos dos sujeitos.

A fim de contemplar o objetivo do artigo, este apresenta uma seção sobre correntes teóricas, incluindo os Novos Estudos do Letramento, questões relativas à concepção dialógica da linguagem e aspectos sobre construção de identidades. A seção seguinte traz enfoques metodológicos, que explicam a condução da pesquisa no curso de licenciatura indicado. Adiante, o artigo centra-se nas análises acerca das práticas escritas de letramentos, com discussões sobre o relatório de prática e o artigo científico por dois acadêmicos do Pibid, as quais contribuem para abordagens em torno da(trans) formação de identidades docentes. As análises procuram interpretar como são as identidades no início do processo de participação no Pibid, em relação às expectativas e representações dos acadêmicos, a fim de abordar como os estudantes vão se (trans) formando e tomando consciência dessa (trans)formação.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO PEDAGÓGICO: A INTERAÇÃO DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES

Os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2006; LEA, STREET, 1998, 2006; BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1999, 2001) enfatizam a necessidade de se considerar o ambiente social de interação, em práticas de letramentos voltadas às necessidades de uso social, portanto, em *práticas sociais*, que oportunizam o uso da linguagem em situações concretas ligadas à experiência de sujeitos no mundo material e social (GEE, 2001).Esse enfoque prevê a relação dos sujeitos com a leitura e a escrita por meio de representações, valores e ideologias da cultura dos grupos sociais, de acordo com práticas sociocomunicativas a que estejam expostos.

Na perspectiva sociocultural dos letramentos,[3] Gee (2001) considera que os Discursos "integram maneiras de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, sentir (usando vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias) para constituir significativas identidades e atividades socialmente situadas" (2001, p. 719), caracterizando que é preciso ter consciência de que há Discursos[4] diferentes.

[3] O termo "letramentos" está sendo usado no plural, para contemplar as diversas práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos.

[4] Optou-se por seguir o uso do termo segundo Gee: "Discursos" (com D maiúsculo e no plural) no sentido de o sujeito aprender novas linguagens sociais, diferenciando de "discurso", termo usado para se referir apenas à linguagem em uso.

Nas interações sociocomunicativas, quanto mais um sujeito assume papéis distintos, melhor desenvolve seus "kits de identidade" (GEE, 1999, 2001), que demonstram a existência de diferentes formas de ser no mundo, como produto social e histórico (GEE, 1999; FISCHER, 2007).

Por serem compreendidos socialmente, os letramentos também se referem a práticas educacionais e formais. Nessa direção, considerando que o contexto acadêmico se constitui por inúmeras práticas de letramentos, pesquisas voltadas aos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006; STREET, 2009, 2010; LILLIS, 2001, 2003, 2009; LILLIS; SCOTT, 2007; FISCHER, 2007, 2010, 2015;FIAD; SILVA, 2009) buscam analisar a relação do aluno, na leitura e na escrita, com os sentidos que ele constrói, gradativamente, nessas práticas.

No contexto de produção acadêmica, existe um interlocutor exigente, de acordo com os Discursos dessa esfera de enunciação, diferente das situações informais de uso da linguagem. Esses Discursos constituem os letramentos dominantes (BARTON; HAMILTON, 2000) da esfera universitária, relacionados às práticas de organizações formais, padronizados e definidos de acordo com os efeitos formais da instituição ou com áreas de conhecimentos científicos. Ao tentarem construir seus Discursos (GEE, 1999), em diferentes práticas acadêmicas, os estudantes seguem os Discursos dominantes legitimados por professores em âmbito universitário, podendo aceitá-los, negá-los ou mesmo contestá-los.

As ações de estudantes universitários são constantemente conectadas com práticas de leitura e escrita, e os modelos culturais ditam o que é aceitável de acordo com um modelo particular, a exemplo da produção de relatórios e de artigos científicos. Nesse sentido, relações de poder determinam modelos culturais (GEE, 2001), os quais indicam o que conta como conhecimento em um dado contexto (LEA; STREET, 2006). Assim, para se compreender interações de estudantes com práticas escritas de letramento, não é possível separá-los do contexto e dos recursos envolvidos em suas aprendizagens.

Convém destacar a natureza desigual dos letramentos (STREET, 2006), devido a relações de poder que estão enraizadas em práticas sociais. Se alguns letramentos são legitimados por instituições, outros, em consequência, são desvalorizados. Universidades, por exemplo, tendem a suportar práticas dominantes de letramento, pois se constituem como contextos institucionalizados de conhecimento, incorporados em relações e domínios sociais (BARTON; HAMILTON, 2000). Essas práticas se configuram em seminários, resumos, resenhas, artigos científicos, aulas expositivas e dialogadas, entre outras. Os letramentos acadêmicos tendem, portanto, a legitimar Discursos sobre a leitura e a escrita associados à escolarização, determinando como se deve ler, escrever e falar nesse domínio e quem está autorizado a fazer isso. Para evitar a exclusão de sujeitos inseridos em práticas de letramentos não legitimadas, é preciso criar condições para que aqueles que não têm contato com letramentos dominantes possam ter possibilidades de atuar em contextos acadêmicos, interagindo por meio de seus modos de falar, agir, valorizar, interpretar e usar a linguagem (GEE, 2001).Nos cursos de formação de professores, programas de inserção na atividade docente – como o Pibid – demonstram a possibilidade de inclusão dos sujeitos em novas práticas de letramento legitimadas na docência. A interação em sala de aula da Educação Básica promove situações de usos de diversos gêneros discursivos próprios da esfera escolar,

bem como a incorporação de Discursos dessa esfera, fazendo com que os sujeitos se sintam *insiders* (GEE, 2001) em práticas situadas de letramento.

No Pibid, os gêneros discursivos exigem letramentos próprios da esfera acadêmica e pedagógica, com uma linguagem especializada, que constitui "gêneros discursivos secundários" (BAKHTIN, 2011, p. 263), mais complexos, como resenhas, resumos, artigos, projetos e relatórios, em que predominam Discursos científicos e pedagógicos, em convívio cultural organizado. Esses gêneros se constituem com apoio de "gêneros discursivos primários" (BAKHTIN, 2011, p. 263), da comunicação espontânea, e essa relação, junto ao processo histórico de formação dos gêneros secundários, vem esclarecer a natureza do enunciado, em que circulam correlações entre língua, ideologias e visões de mundo. Desse modo, a abordagem a partir dos gêneros discursivos torna-se um dispositivo usado neste artigo para analisar práticas sociais no Pibid, na sua pluralidade, conforme propõe o estudo sociocultural dos letramentos.

Concebe-se a linguagem como um processo de interação dialógica, que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal, pois a voz do sujeito nunca está sozinha, o que o sujeito fala revela ele mesmo e os outros (BAKHTIN, 2011). Os Discursos têm sujeito e posição; nunca são neutros. O importante é compreender qual seu valor no enunciado. Cada enunciado é uma unidade básica, signo no contexto, único e irrepetível, pois se fala de maneira diferente, de acordo com as situações comunicativas. O enunciado encontra-se inserido em esferas de atividades, que são "regiões de recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos" (SOBRAL, 2009, p. 121). A esfera de atividade determina as relações específicas dos sujeitos. Uma esfera cria espaços; dentro das esferas, existem as práticas; e, dentro delas, os enunciados. Assim, pode-se dizer que, nas esferas acadêmica e pedagógica, existem interações próprias desses espaços, com práticas situadas em que circulam enunciados que participam das atividades dos sujeitos, de uma forma dialógica.

Abordam-se, assim, gêneros discursivos inseridos em práticas de letramentos predominantes no Pibid de Ciências Biológicas. Nessas práticas, os gêneros assumem funções, exigem conhecimento de valores, relações de poder, contextos e usos de acordo com cada prática social, constituindo saberes pedagógicos nas práticas de letramento do Pibid. Pela análise das falas dos sujeitos, procura-se estabelecer relações entre o que os sujeitos escrevem no Pibid e a sua (trans)formação de alunos em professores, numa interação dialógica da linguagem, em que os estudantes assumem uma nova ótica de ação, de acordo com novas práticas sociais.

Salienta-se que as fronteiras entre ser aluno e ser professor são muito tênues na formação inicial de professores, pois o aluno que está exercendo o papel de professor, em alguns momentos, pode se sentir em conflito entre esses dois papéis. Considera-se que os estudantes de um curso superior em licenciatura assumam as identidades acadêmico-pedagógicas, a fim de se inserirem no contexto universitário e de construírem diferentes letramentos. Vale lembrar que identidade não é apenas um produto acabado ou que surge de uma hora para outra, mas "um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (NÓVOA, 1992) constituindo um processo de formação contínua.

Para Hall (2011), "as identidades são construídas por meio da diferença", na "relação com o Outro", com o seu "exterior constitutivo" (HALL, 2011, p. 110). Assim, ao se

observar a construção das identidades de professor, pode-se afirmar que, quando se define como aluno, o sujeito tem consciência de que lhe faltam características para ser denominado professor, pois algo lhe falta; quando se diz professor, o sujeito identifica seu pertencimento a uma comunidade que possui características que a representam, diferenciando-o de outra profissão. Silva (2012) considera identidade e diferença como o resultado de atos de criação linguística que precisam ser compreendidos nos sistemas de significação, nos quais adquirem sentido. Para o autor, identidade e diferença precisam ser produzidas, nomeadas, visto que não são elementos da natureza, mas criações sociais e culturais, pois "somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais" (SILVA, 2012, p. 76). Há também questões culturais que envolvem a identidade, pois as pessoas estão inseridas em contextos globais e locais de interação, possibilitando algumas oposições dentro desses contextos, seja de classe, de cor, de gênero, de profissão, ou de outra ordem.

Identidade e diferença precisam ser representadas, pois somente a partir da representação adquirem sentido (HALL, 2011).Esta é compreendida por Silva (2012) como uma forma de atribuir sentido, um sistema linguístico e cultural, o qual é ligado às relações de poder. Para Woodward, "a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas, e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: quem sou? quem eu poderia ser? quem eu quero ser?" (WOODWARD, 2012, p. 17). Mais do que isso, segundo Hall, o conceito de identidade supera essas questões, pois é preciso ver em "quem nós podemos nos tornar", "como nós temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios" (HALL, 2011, p. 109). No caso deste artigo, é importante para os docentes dos cursos de formação de professores, compreenderem como ocorre a (trans)formação daquilo que o sujeito, acadêmico em formação é, naquilo que ele quer ser, referente às representações de aluno e de professor.

Para Hall, toda identidade tem necessidade daquilo que lhe "falta" – mas nunca há um ajuste completo, uma totalidade (HALL, 2011). A identidade é resultado da diferença ao encarar os outros, diante de posições distintas, dentro dos jogos de poder das relações sociais.Na constituição das identidades profissionais, entram em questão aspectos relacionados ao que falta para exercer uma determinada profissão, concernente a Discursos, valores e saberes docentes, competências e comportamentos próprios da área de educação e da área específica, como no caso da formação de professores de Ciências Biológicas, foco deste artigo.

As identidades da docência referem-se não só ao papel exercido na sala de aula, mas também ao relacionamento com colegas, como membro pertencente a um grupo e ainda a uma posição social na comunidade, numa "discursividade de vozes que ecoam em torno do aluno" (BOHN, 2005, p. 97). O estudante da licenciatura passa a fazer parte de um novo contexto, novos eventos pedagógicos, em que deixa sua posição discente para ocupar outras identidades na escola, próprias do docente. Ele participa de reuniões com colegas professores, com dirigentes da instituição, com pais dos alunos, relaciona-se no ambiente de circulação de professores na escola, participa dos Discursos desses grupos e se posiciona conforme sua condição de professor. Nessas relações, o outro é aquele para quem ele sente que precisa "parecer" professor (BARTLETT, 2007), independente de "sentir-se" ou não como tal.

ENFOQUES METODOLÓGICOS

Para analisar interações de dois estudantes em práticas escritas de letramentos pedagógicos, a fim de caracterizar como ocorrem (trans)formações de identidades docentes, usa-se a análise descritiva de dados, amparada na pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, BAUER; GASKELL, 2002, DENZIN; LINCOLN, 2006).Em consonância com pressupostos da pesquisa qualitativa, procura-se conhecer a instância em particular das práticas de letramento pedagógico no domínio acadêmico de dois sujeitos, integrantes do Pibid do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; bem como compreender essa instância em sua complexidade, pelas trajetórias específicas dos sujeitos participantes das interações nas práticas de letramento em análise. Para tal, realizou-se uma pesquisa longitudinal, em que são analisados os dados de um período de três anos e meio (março/2010 a agosto/2013) de dois sujeitos.

Nas representações dialéticas que surgem na interação dos sujeitos em práticas pedagógicas do Pibid, busca-se a memória reconstrutivadesses sujeitos (POLLAK, 1992) com apoio dos instrumentos investigativos. Compreende-se a importância de os acadêmicos falarem de si e de suas práticas, a fim de refletirem sobre identidades profissionais. Para Kleiman (2006), há "uma representação dialética entre a representação individual de si mesmo e a representação que os outros têm do indivíduo" (KLEIMAN, 2006, p. 79). Nesse sentido, os letramentos críticos (GEE, 1999) auxiliam esses professores em formação a sinalizarem(trans)formações – quando há, efetivamente – pelas quais passam no período deformação e ação docente.Ressalta-se, aqui, conforme este autor, que os *letramentos críticos* representam modos de participação em práticas sociais, compreendem sentidos construídos pelos sujeitos às práticas sociais, com apoio de Discursos secundários, do uso de metaconhecimento especializado, os quais dão suporte à emancipação social, capaz de conceder a eles poder de participarem de letramentos dominantes, de questionar, de analisar letramentos de maneira crítica.

Convém, assim, destacar que as análises aqui apresentadas se constituem num olhar de interpretação sobre os relatos de dois professores em formação, trazendo "fragmentos" de histórias vividas. Analisam-se os Discursos dos sujeitos, para se compreenderem essas histórias, pois, segundo Bakhtin (2011), cada ato enunciativo é único, irrepetível e, portanto, acredita-se que não pode ser reproduzido tal como ocorreu de fato, mas como o falante se significa. Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (2002), os sujeitos são responsáveis éticos por seus enunciados. A partir da materialidade linguística dos instrumentos de análise, têm-se as marcas discursivas que anunciam o lugar histórico e social do sujeito, sua posição discursiva, como circula entre Discursos e faz circular Discursos.

O Pibid como espaço de formação

O contexto da pesquisa é o grupo do Pibid do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. No Pibid, os estudantes, em duplas/grupos, realizam projetos de intervenção em escola de Educação Básica, sob a supervisão de um responsável pelo Programa na escola, chamado de supervisor/a do Pibid e sob a orientação de um profissional (professor/a universitário/a) do Programa

na Instituição Formadora. Os estudantes recebem um auxílio em forma de bolsa mensal, para cumprir uma carga-horária de 20h semanais.[5]

No Programa, os estudantes realizam atividades que envolvem práticas de letramento, em diversos gêneros discursivos. No planejamento, osestudantes realizam um diagnóstico, a fim de conhecer a realidade da escola em que vão atuar e, posteriormente, selecionam um tema a ser estruturado didaticamente e desenvolvido junto à turma, considerando os problemas da comunidade em que a escola está inserida. Considera-se que o projeto de atividades seja o ponto inicial para a realização da prática docente, pois é nele que os professores em formação irão refletir sobre o tema da implementação na escola, estabelecer objetivos, para ter uma ideia clara das finalidades daquela prática, a fim de verificar os caminhos a percorrer e projetar as práticas pedagógicas. O projeto de atividades é visto, assim, como uma segurança para a ação docente.

Após a realização dessa atividade, os estudantes planejam as aulas a serem desenvolvidas, em conjunto e de forma colaborativa. Elaboram seus planos de aula, em que acionam leituras realizadas, numa recontextualização de saberes para a sala de aula. É o momento em que os universitários, em processo inicial de docência, aprendem a adequar a aula ao tempo previsto, estabelecer objetivos claros e plausíveis, delimitar o enfoque do conteúdo, escolher encaminhamentos metodológicos para a realização das atividades, entre outras decisões. Posteriormente, realizam a"implementação", segundo linguagem em uso no Pibid, que se configura como o conjunto de aulas a serem encaminhadas na escola de Educação Básica, semestralmente, em alguns períodos de aula, conforme negociações com a escola.

Ao longo de todo o semestre, os estudantes apresentam relatórios escritos em diários reflexivos e também oralmente, em seminários, para reflexão e avaliação das práticas realizadas, a fim de traçar novas propostas.O relatório de prática tem a função de registrar as atividades realizadas e representa mais um momento de reflexão sobre a prática pedagógica. A elaboração do relatório participa da (trans)formação do ser estudante para o ser professor, no sentido de que a prática pedagógica foi realizada e as eventuais dificuldades enfrentadas, delas surgindo novas aprendizagens. O registro das impressões dos estudantes, pela sua própria voz, pode apresentar, de forma reflexiva, um panorama de toda a prática docente realizada.

A partir desses encaminhamentos, são produzidos artigos científicos a serem publicados e apresentados em eventos da área, com finalidade de compartilhar experiências e divulgar as atividades do grupo. A construção do artigo científico passa a ser um "desafio" discursivo, pois é um gênero específico do contexto acadêmico, com o qual os estudantes não tinham familiaridade e para o qual não possuíam preparo. Convém destacar que a produção de artigos científicos não é uma norma no Pibid, mas uma produção escrita de letramento como resultado da necessidade de diálogo com outras Instituições, com outros docentes e pesquisadores, a fim de trocar experiências sobre as práticas realizadas e também como forma de exercer uma prática acadêmica que envolve o uso de Discursos especializados da área pedagógica.

[5] Este dado se refere ao período de geração de dados. Com mudanças no Pibid, a carga horária passou para 32h semanais.

O Pibid, como espaço de práticas acadêmicas e pedagógicas, configura-se em um espaço colaborativo à formação prática e pedagógica do professor, tendo fundamentação teórica, orientação metodológica nos encontros do grupo, contato permanente com ambientes da docência, momentos de análise das práticas realizadas, estudo de casos específicos vivenciados, entre outras ações. Além disso, pelo acompanhamento e participação nos seminários de avaliação, os professores das escolas, inscritos no Pibid, têm papel relevante no processo de formação profissional da universidade, visto que podem opinar, contribuir e se inteirar do currículo de formação inicial de professores, podendo ainda rever as suas próprias práticas de ensino.

Caracterização dos sujeitos

Os depoimentos que compõem o *corpus* de análise, em enfoque neste artigo,advêm-de dois sujeitos – Vítor e Letícia[6] – escolhidos pelas suas trajetórias singulares. Embora os sujeitos selecionados sejam caracterizados ao longo da análise de dados, pelas suas trajetórias, faz-se, a seguir, com base em seus próprios relatos, uma descrição prévia a título de apresentação inicial, a fim de que se possa olhar para os sujeitos de forma situada.

O nome Vítor é de origem latina – Victor – e foi escolhido por significar "vitorioso", correspondendo ao perfil do sujeito, que teve muitos desafios na vida, e, no momento de geração dos dados, pelo seu idealismo, força de vontade e empenho, sua história dá indícios de que é um vencedor. O sujeito teve formação de Ensino Médio Técnico em Agropecuária e ficou vinte e dois anos afastado da escola, dedicando-se ao trabalho na lavoura, por tradição familiar. Nesse período de afastamento dos meios escolares, constituiu sua família e trabalhou naquilo que gostava. Vítor representa o perfil dos estudantes que concluíram a Educação Básica e ficaram algum tempo sem estudar, buscando o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sem ter muita certeza se era isso mesmo que queriam, alguns até por falta de opções. Vítor destaca-se por seu dinamismo e envolvimento nas atividades acadêmicas do Curso, pelo entusiasmo ao falar de sua trajetória de formação, pelo interesse nas questões educacionais e pela sua facilidade de comunicação.

O nome Letícia tem origem no latim – *Laetitia* –e significa "alegria, prazer, felicidade". Esse nome corresponde às características da estudante, que demonstra sua realização com o curso e com a escolha da profissão, convicta de sua vontade de ser professora, que já existia desde criança. Desde muito cedo, brincava de ser professora, ideal que a acompanhou ao longo de toda sua escolarização. Letícia representa o perfil da maioria dos estudantes participantes do grupo do Pibid, que concluíram a Educação Básica e logo ingressaram no curso superior, buscando o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, por se sentirem interessados pela docência e/ou pela área de Biologia desde muito cedo. Letícia destaca-se pela responsabilidade, dedicação e satisfação nas tarefas acadêmicas, além da força e empenho em vencer sua timidez ao longo das vivências acadêmicas e pedagógicas.

[6] Nomes fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos.

Instrumentos de geração de dados

Para atender à concepção teórica deste estudo, que destina atenção para o contexto das práticas sociais, numa perspectiva etnográfica, optou-se por uma análise longitudinal, para acompanhar a trajetória dos sujeitos na sua inserção no Pibid (março/2010 a julho/2013). Foram analisados os relatos/depoimentos orais e escritos produzidos pelos sujeitos durante esse período de participação no Programa, a partir de suas práticas de letramento.

Os instrumentos de geração de dados utilizados e que servem de apoio para discussão dos resultados neste trabalho são:(a) diário reflexivo de registro das atividades e impressões sobre a participação no Pibid; (b) entrevistas realizadas em abril/2012, janeiro/2013 e agosto/2013; (c) seminário avaliativo, realizado com todo o grupo do Pibid, no final de cada semestre.Os trechos de depoimentos selecionados para este artigo são passagens que chamaram atenção por demonstrarem, pelas marcas discursivas, indícios das (trans)formações de aluno em professor no Pibid.

O diário reflexivo é um gênero discursivo constituído no âmbito das práticas do Pibid, como instrumento para registrar as atividades realizadas, evidenciando os Discursos dos professores em formação na sua trajetória formativa. É uma exigência do professor orientador do projeto, a fim de acompanhar as atividades realizadas pelos bolsistas ao longo da experiência. Considera-se um reflexo das práticas, porque tem a função de passar a imagem do que foi realizado em todos os momentos de participação no Programa, com um olhar crítico do próprio estudante sobre suas práticas de letramento no Pibid.Assim, o diário reflexivo é incorporado dentro do amplo conjunto de práticas sociais pedagógicas associadas com as atividades de planejar aulas, realizar projetos, dar aulas, participar de reuniões e seminários da área, entre outras, em que o professor em formação é sujeito da linguagem, trazendo sempre a sua história.

A fim de poder confrontar os dados dos diários com outros instrumentos, foram realizadas três entrevistas individuais durante o período em que se realizou a coleta de dados (janeiro/2012 a agosto/2013): (a) a Entrevista 1foi realizada em abril/2012, após dois semestres de participação dos sujeitos em práticas de letramento do Pibid, com foco nas dificuldades, conflitos e (trans)formações de aluno em professor, para analisar como os estudantes se sentem na inserção em práticas pedagógicas; (b) a Entrevista 2 foi realizada em janeiro/2013, um ano após a primeira, com foco nos alunos da Educação Básica como sujeitos discursivos e nos textos que circularam nas práticas, para compreender o processo de interação em práticas pedagógicas; (c) a Entrevista 3 foi realizada em agosto/2013, focou leitura/produção textual do Pibid e as situações comunicativas em que os gêneros discursivos circulam, para analisar a constituição das identidades de professor nos modos de interação do Programa.

Ao final de cada semestre, após a realização de diversas práticas de letramento no Pibid, são realizados Seminários Avaliativos, para relato e reflexão sobre as práticas pedagógicas ocorridas nas escolas. Participam desse evento o coordenador do Projeto, os supervisores das escolas e todos os estudantes bolsistas do Pibid. Cada grupo relata como foi sua prática, desde o planejamento até as aulas efetivadas, destacando as atividades realizadas, o envolvimento dos alunos nessas atividades, as dificuldades surgidas e como foram vencidas, os sucessos e insucessos das práticas

e como se sentiram diante da situação docente. Todos os participantes podem se posicionar, fazendo questionamentos ou mesmo dando sugestões para novas práticas.

Procedimentos de análise

A fim de analisar interações dos estudantes em práticas escritas de letramento no Pibid, recorre-se aos "movimentos dialógicos" (FISCHER, 2007, p. 105-106), que indicam os modos de interação em práticas de letramento, com o(s) outro(s) e com o conhecimento, sendo que muitos sentidos deles emergem. Destacam-se dois desses movimentos para este artigo, conforme resumido a seguir: os movimentos *confirmativos* e os *avaliativos*, por serem regularidades de ocorrência presentes nos dados. Os *confirmativos* vêm reforçar Discursos e também acrescentar informações a ideias às quais o sujeito se afilia; os *avaliativos* são manifestados, especialmente, no sentido de revelação de conflitos de identidade do sujeito. Assim, esses dois movimentos balizam as análises de dados nesteartigo, a fim de analisar interações de estudantes em práticas escritas de letramentos acadêmicos.

Nas representações dialéticas que surgem nos modos de interação, busca-se a *memória reconstrutiva* dos sujeitos (POLLAK, 1992) em todos os instrumentos investigativos. Compreende-se a importância de os acadêmicos falarem de si e de suas práticas, a fim de refletirem sobre as identidades profissionais. Para Kleiman (2006), há "uma representação dialética entre a representação individual de si mesmo e a representação que os outros têm do indivíduo" (KLEIMAN, 2006, p. 79). Nesse sentido, os letramentos críticos auxiliam esses professores em formação a sinalizarem (trans) formações – quando há, efetivamente – pelas quais passam no período de formação e ação docente.

INTERAÇÕES EM PRÁTICAS DO PIBID: A ESCRITA ACADÊMICA (RE)CONTEXTUALIZADA

Para cada prática escrita do Pibid, surgem novas formas de interação, vindo a constituir, no conjunto, novos letramentos do sujeito. Os textos são produzidos em práticas situadas de acordo com os movimentos do Pibid, e, nessas práticas, surgem novos contextos, como eventos científicos e sala de aula na Educação Básica, em que os sujeitos interagem e produzem leitura e escrita para essa interação. Dessa forma, são muitos os Discursos das esferas acadêmica e pedagógica que constituem os letramentos do professor em formação. Em seus depoimentos sobre a escrita no Pibid, os estudantes citam vários gêneros discursivos produzidos com propósito tanto acadêmico como pedagógico. Entre esses gêneros, selecionaram-se dois para análise neste artigo, por serem gêneros de relato de práticas no Pibid e de divulgação de resultados: o relatório e o artigo científico. A produção desses gêneros exige conhecimento dos contextos e finalidades para os quais são produzidos, o que é valorizado nesses contextos, a situação comunicativa, a função de uso, bem como as relações com os interlocutores.

Os sujeitos integrantes do Pibid interagem em diversos contextos de práticas voltadas para a formação profissional, sendo que, na interação com os demais

participantes dessas práticas, subjazem relações de poder, de acordo com cada prática situada. Eles participam de interações nas escolas, na universidade e em eventos científicos, como simpósios, seminários e encontros em outras instituições de ensino superior. Nas escolas, existem as relações de poder do currículo escolar, dos professores mais experientes, que trazem conhecimentos práticos e teóricos mais consolidados e, por consequência, Discursos já cristalizados; na universidade, as relações de poder estão presentes nos currículos dos cursos superiores, nos conhecimentos difundidos pelas diferentes disciplinas, nos Discursos especializados dos professores e nas leituras realizadas; nos eventos científicos, as relações de poder indicam o que deve ser produzido e quem pode produzir os Discursos científicos, entre o público participante desses eventos, composto por estudiosos da área, pesquisadores, com diferentes graus de especialidade.

Nessa perspectiva, interpretar os textos produzidos pelos pibidianos, na relação com os contextos onde circulam, auxilia, em consequência, na compreensão da "história do texto" (LILLIS, 2009), que envolve práticas nas quais esses textos se inserem e respectivos sentidos construídos pelos sujeitos. Nesse contexto de produção, há um repertório de textos no diário reflexivo, que representa uma forma de o leitor imediato – o professor formador, que é o coordenador do projeto – acompanhar as transformações construídas pelo estudante, na condição de professor em formação em práticas do Pibid. Com base nesses enfoques, nas subseções adiante, analisam-se os gêneros relatório e artigo científico, produzidos para discorrer sobre as trajetórias no projeto do Pibid.

Uma forma de registro e reflexão: o relatório de prática

Após a realização da prática pedagógica, os estudantes são orientados, como proposta do Pibid, elaborar o relatório de prática, no interior dos diários reflexivos, que têm a função de registrar atividades realizadas. Esta produção representa um momento a mais de reflexão sobre a prática pedagógica. A elaboração do relatório participa da (trans)formação do ser estudante para o ser professor, no sentido de que a prática pedagógica possibilita e exige novas aprendizagens e novos conhecimentos. O relatório é produzido na fase final de cada implementação– conjunto de aulas realizadas no projeto semestral de prática pedagógica na Educação Básica –em que o sujeito demonstra como vem construindo sua inserção nas práticas, a partir de uma reflexão crítica.

Convém explicitar que o relatório de prática pedagógica é construído de duas formas, sendo um relatório individual escrito no diário reflexivo e outro produzido pelo grupo, por escola, com o auxílio da supervisora, que também participa do seminário avaliativo.

Nesse processo de interação com a produção escrita, os interlocutores são o estudante e seu coordenador. Este acompanha o estudante, agora professor em formação, em suas práticas de letramento acadêmico e pedagógico, com apoio de diferentes gêneros discursivos. No relatório de prática, são evidenciadas as relações de poder entre quem escreve e quem lê/avalia, isto é, o professor em formação, na condição de aprendiz, com os saberes de suas vivências, e o coordenador do Pibid, na posição de quem organiza saberes e Discursos mais especializados de sua caminhada pedagógica e tem a função de avaliar e orientar o processo.

(1) Após as *observações da coordenadora*, começamos a arrumar os relatórios, seguindo as *sugestões recebidas*. (Letícia – Diário Reflexivo – jul/2010 – Encontro de Estudos)

(2) A *coordenadora sugeriu* algumas modificações no relatório para sua reescrita: mais clareza sobre os assuntos abordados; fazer citações do material utilizado; revisar as teorias utilizadas. (Vítor – Diário Reflexivo – dez/2010 – Encontro de Estudos)

Em dois momentos diferentes, os professores em formação se reportam às sugestões da coordenadora do Pibid, sobre a escrita dos relatórios. Houve aceitação das sugestões, conforme o movimento *confirmativo* nas palavras de Letícia: "começamos a arrumar os relatórios, seguindo as sugestões recebidas" (1). Vítor menciona os pontos destacados pela coordenadora para aprimoramento, sem contestação alguma, demonstrando, também, aceitação em relação à interação discursiva com a professora, evidenciando o *movimento confirmativo*.

Apesar das questões de poder, que poderiam suscitar medos e inseguranças, os estudantes produziam relatórios com facilidade, segundo seus relatos:

(3) Fazer os *relatórios* foi *tranquilo*. Sempre relatava tudo que acontecia... Claro que, *no início*, não teve aquela fundamentação teórica necessária. (Letícia – Entrevista 1 – abril/2012)

(4) Construir os relatórios foi *mais fácil* do que os planejamentos. (Vítor – Entrevista 1 – abril /2012)

O uso da expressão temporal "no início" (3), relativamente ao aprofundamento teórico, indica a aquisição de outros saberes, na construção de novos letramentos, trazendo indícios de que, no momento em que Letícia escreve esta parte do relatório, já não é mais da mesma maneira, marcando que houve (trans)formação discursiva. Vítor, por sua vez, considerou a escrita do relatório "mais fácil" em relação aos planos de aula, num *movimento avaliativo*, com avaliação positiva de sua prática de letramento. Pelos enunciados, há marcas de que os estudantes não tiveram dificuldades na escrita dos relatórios, provavelmente devido ao fato de que o relato da prática lhes era familiar, em virtude da proximidade com experiências realizadas em práticas anteriores de letramento escolar e mesmo no contexto acadêmico do curso em questão. Além disso, deve-se considerar a maior familiaridade com os Discursos pedagógicos, pois, ao elaborar o relatório, já passaram por muitas leituras de fundamentação teórica, já se inseriram em práticas sociais na Educação Básica, além de já terem produzido outros gêneros, com fins pedagógicos, como o projeto de atividades e o plano de aula.

O relatório é uma norma do Pibid, mas também oferece a possibilidade de reflexão sobre a prática realizada, a fim de que cada nova implementação na escola ocorra com maior sucesso. Essa reflexão é sugerida pela orientadora do Pibid na universidade, pois constitui também uma forma de acompanhamento das (trans)formações do pibidiano. Além da autoavaliação, os estudantes podem, mais uma vez, contar com a apreciação e as sugestões dos demais participantes do projeto, no momento da apresentação em *slides* no seminário realizado após a conclusão da prática na escola:

(5) Procuramos adaptar os planejamentos *de acordo com as observações feitas* pelos professores e colegas participantes do *Seminário de relato das implementações*. (Letícia – Diário Reflexivo – abr/2012)

No seminário, conforme posto por Letícia, é avaliado o relatório da prática anterior. A partir das observações do grupo, ela se preocupou com a (res)significação dos planejamentos posteriores às sugestões recebidas. No excerto (5), os termos "adaptar" e "de acordo com as observações feitas" indicam um movimento *confirmativo* em relação às vozes dos colegas e dos professores, com aceitação das opiniões sobre o relatório, sinalizando que as críticas poderão servir para as novas práticas.

Nos seminários avaliativos, os alunos apresentam o relatório de tudo que foi realizado e suas impressões sobre as práticas pedagógicas, com *slides* contendo o resumo das ações e fotos que registram as atividades realizadas na escola. Os professores em formação relatam seus conflitos, seus imprevistos, seus acertos e erros, mas principalmente, como se sentiram na inserção em práticas pedagógicas, revelando suas (trans)formações acadêmicas e docentes ao longo da experiência. Assim, produzir o relatório torna-se um importante passo para o professor em formação e, quando os desafios dessa prática de escrita são enfrentados, Letícia afirma sua participação como membro efetivo em mais um contexto – o contexto escolar das práticas pedagógicas.

> (6) Com a apresentação deste Seminário de Prática, pode-se ver a crescente evolução e empenho, tanto dos *bolsistas novos* como dos *mais antigos* (Letícia – Diário Reflexivo – set/2010 – Encontro de Estudos).

Num movimento *avaliativo*, a expressão usada pela estudante "bolsistas novos" e "mais antigos" indica o lugar de onde ela fala, no mês de setembro de 2010, pois já se considera entre "os mais antigos", tendo em vista que começou sua participação no início daquele ano, e outros colegas entraram no decorrer do mesmo ano. Essa interação com os "novos" já lhe dá a condição de se sentir capaz de ajudar a quem está começando, na voz de autoria e na situação de poder em que ela se encontra.

A aprendizagem do gênero ocorre inserida em uma prática situada (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996), pois o relatório é solicitado aos estudantes, como resultado das ações relativas ao Pibid, servindo, assim, para o acompanhamento do trabalho, configurando-se como um dizer sobre o que foi feito, a fim de marcar reflexão em torno do fazer docente. Por isso, a professora coordenadora olha os relatórios e dá orientações para sua construção, comentando pontos positivos e também o que falta para ficar mais específico, dando sugestões de melhoria na escrita.

> (7) A coordenadora conversou com o grupo sobre diários, relatórios, artigos, apresentações realizadas, salientando *pontos que precisam ser melhorados.* Também explanou sobre *algumas confusões feitas por nós* durante a escrita do relatório. Atividades que nos *fazem ver nossos erros nos ajudam a crescer cada vez mais,* pois muitas vezes nos dizem que *devemos melhorar,* mas *não apontam nossos erros*. Dessa forma, nosso conhecimento é *maior*. (Letícia – Diário Reflexivo, dez/2012 – Encontro de Estudos).
>
> (8) A coordenadora observou individualmente cada trabalho e *fez as observações necessár*ias, ajudando a complementação do mesmo. *Sugeriu* que todos acrescentassem as referências bibliográficas dos textos lidos. (Vítor – Diário Reflexivo – jun/2010 – Encontro de Estudos)

Esse contato com a coordenadora durante a construção dos textos indica novamente a instrução explícita (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996), em que o professor guia o

estudante com o uso de uma metalinguagem da prática de letramento, incluindo apoio e estímulo constantes aos estudantes, com esforços colaborativos. Ao salientar "os pontos que precisam ser melhorados" (7), a professora realiza a instrução necessária no acompanhamento do trabalho.

Na universidade, o professor formador espera que o aluno tenha respostas positivas em relação às práticas pedagógicas com suporte nas teorias propostas no currículo do curso. Nessas relações, pode acontecer a "prática do mistério"(FIAD, 2011, p. 361), caracterizada como a distância entre o que o estudante apresenta de letramentos e o que a universidade espera que ele apresente. Às vezes, pode ficar oculto o que o professor realmente espera da produção do aluno, por ser um pré-requisito esperado, por exemplo, a escrita do relatório de prática pedagógica, bem como quais os Discursos que circulam nas práticas pedagógicas. Por sua vez, o estudante também não compreende, sempre, o que o professor está solicitando, por não estar inserido nos letramentos das práticas pedagógicas. Destaca-se que a prática do mistério não é "para sempre", pois, à medida que o estudante vai se inserindo em novas práticas de letramento, ele consegue estabelecer a equivalência entre os letramentos pedagógicos dos professores iniciantes e o que é esperado deles, que é a construção de letramentos, com segurança e autonomia ao planejar e executar suas práticas pedagógicas, correspondendo, assim, às expectativas dos professores e da Instituição. Entretanto, mesmo com a instrução explícita, as dimensões escondidas ou ocultas são constitutivas das práticas de letramento, pois não é possível explicitar todas as ideologias, sentidos, relações de poder aos estudantes.

As práticas escritas de letramento são permanentes no Pibid, fazendo com que os acadêmicos tomem consciência dos modos de produção, em contextos acadêmico e pedagógico, e procurem ampliar saberes e práticas, conforme se confirma nos depoimentos "nos fazem ver nossos erros, nos ajudam a crescer cada vez mais" (7), "dessa forma, nosso conhecimento é maior" (7), em um movimento de comparação com outras práticas de orientação em que "dizem que devemos melhorar, mas não apontam nossos erros" (7).Essa indicação, de que outros profissionais "não apontam os erros", marca o que é esperado por eles, pela instituição e nem sempre se torna explícito aos estudantes, pois se tratam de questões ideológicas, de relações de poder e autoridade, que vão fazendo sentido gradativamente, à medida que esses estudantes vão se inserindo, de modos muito particulares, em distintas práticas de letramento que envolvem conhecimentos acadêmico-científicos e pedagógicos. Evidencia-se, assim, na voz de Letícia (7) e Vítor (8), uma negação à "prática do mistério" no Pibid, e uma valorização ao suporte dado pelos professores durante a escrita e reescrita de gêneros. Há observações pontuais de apoio à atividade de escrita, conforme se observa na atitude da professora "Sugeriu que todos acrescentassem as referências bibliográficas dos textos lidos" (8). A escolha vocabular usada por Vítor "sugeriu" indica uma posição mais dialógica que a professora assume diante do grupo: de quem orienta e dá sugestões, sem imposições, caracterizando um contexto colaborativo. Por tudo isso, pode-se dizer que ambos os estudantes demonstraram movimentos *confirmativos* na interação com a coordenadora e a escrita dos relatórios de prática.

Posteriormente a essas discussões internas do grupo, os estudantes do Pibid produzem artigos científicos para divulgar os resultados de suas experiências, relatando os processos envolvidos em práticas pedagógicas realizadas e expondo as reflexões

feitas pelo grupo. Vale ressaltar que a produção do artigo não é uma prática obrigatória no grupo analisado, mas decorrente de um movimento inerente ao processo que ocorre no Programa, pois os pibidianos produzem artigos para viabilizar discussões fora da Instituição Formadora, chegando a outros contextos universitários, para uma reflexão mais abrangente.

Um desafio discursivo: o artigo científico

Com apoio dos registros feitos nos relatórios, são construídos artigos científicos para publicação em eventos na área de Educação ou de Biologia. Letícia considera a construção do artigo científico como um "desafio", pois é um gênero específico do contexto acadêmico, com o qual não tinha familiaridade até ingressar no Pibid e para o qual não possuía preparo:

> (9) Cada artigo é um *desafio*, mas a cada etapa vamos *superando as dificuldades* e trilhando nossos caminhos. (Letícia – Diário Reflexivo – jun/2011 – Encontro de Estudos)

De acordo com os dados gerados na pesquisa, esses alunos do Pibid em Ciências Biológicas participam de eventos científicos – encontros, seminários, mostras, simpósios, congressos – como apresentadores de trabalho. Para tal, produzem, em grupos, os resumos e artigos científicos sobre as práticas pedagógicas realizadas, a serem apresentados na modalidade de comunicação oral ou pôster, conforme os enunciados:

> (10) Levamos trabalho em *pôster e artigos* para apresentar no evento... (Letícia – Entrevista 1 – abr/2012)
>
> (11) ...os *artigos científicos, resumos*, eram produzidos *a partir de uma implementação*(sejam elas aulas, oficinas, ou demais experiências vivenciadas nas escolas)...para apresentar em algum evento (Letícia– Entrevista 3 – ago/2013)

Nos excertos acima, Letícia menciona alguns gêneros discursivos – "pôster", "artigos", "resumos" – inseridos em novas práticas de letramento do Pibid – os "eventos" – das quais ela e seus colegas passam a fazer parte como sujeitos ativos e com autoria bem marcada. Essa produção provoca desafios entre os estudantes, pois são práticas situadas, com Discursos especializados e com os quais eles não estavam acostumados.

No contexto de produção acadêmica, existe um interlocutor exigente, de acordo com os Discursos dessa esfera de enunciação, manifestados por marcas discursivas, diferentes das situações informais. E, no início das práticas do Pibid, há pouca familiaridade dos estudantes com a estrutura e os Discursos dos gêneros que circulam no domínio científico. Assim, na escrita do artigo científico, surgemconflitos no processo de socialização acadêmica, pois este provoca insegurança diante dos usos da linguagem em novas práticas discursivas.

Muitos estudantes carregam um preconceito enraizado no senso comum, de que não sabem escrever. Nessa perspectiva, ao ser questionado sobre os textos produzidos nas práticas do Pibid, Vítor expressa o conflito que fala e escrita representam para ele, um agricultor que volta a estudar depois de algum tempo afastado da escolarização:

(12) ...tivemos *bastante dificuldade* na hora de escrever o *artigo*, porque como a gente quer colocar a *linguagem falada*... então esse que é *o problema*, na hora do artigo científico é *totalmente diferente*, *a gente escreve horrores*, mas é numa linguagem *falada*, depois começa *a enxugar*... (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Esse depoimento sinaliza que, apesar da inter-relação entre práticas faladas e escritas na esfera acadêmica, normas/regras de uso da linguagem escrita impõem monitoramento constante, por parte do estudante, a fim de atender às expectativas institucionais da produção científica. Vítor deixa transparecer a preocupação com o estilo (BAKHTIN, 2011) de seu enunciado escrito, pois precisa considerar, na linguagem científica, um auditório especializado, visto que o artigo científico dirige-se a um círculo específico de leitores, com um "determinado fundo aperceptível de compreensão responsiva" (BAKHTIN, 2011, p. 302). O impacto da cultura daqueles que compõem esse círculo específico sobre o produtor do artigo tende a ser mais significativo do que o impacto de habilidades técnicas de escrita (STREET, 2014), pois estão presentes significados culturais, relações de poder e de autoridade sobre o que é o conhecimento científico e quem pode produzi-lo.

Vítor demonstra que consegue vencer as barreiras com a linguagem na prática de escrita do artigo, ao longo de sua inserção no Pibid, pela reescrita, com apoio da coordenadora e devido ao trabalho colaborativo com os colegas, constituindo, assim, letramentos acadêmicos numa nova comunidade de prática.[7] É preciso considerar que a apropriação de letramentos acadêmicos não ocorre de uma só vez, mas faz parte de um processo que vai acontecendo com apoio de outros agentes de letramento nas práticas acadêmicas do Pibid. Percebe-se isso no relato a seguir:

(13) A coordenadora sempre junto...a gente mandou umas *seis vezes* o artigo até que deu por encerrado...*O pior* foi *adequar a linguagem na escrit*a. [...] A *maior dificuldade* é essa, mas *o grupo* ajudou... a gente trabalha sempre junto... O *dificultoso* mesmo é *colocar um artigo em revista*... Mas hoje a gente já escreve bastante... talvez não esteja adequado ao nível que deve estar, mas a gente vai crescendo, é *uma construç*ão...(Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

O estudante, num movimento *avaliativo*, reforça que a "maior dificuldade" foi com a linguagem científica, também "colocar um artigo na revista". Apresenta, em acréscimo, ações que ocorrem no Pibid, tais como:"a gente mandou umas seis vezes o artigo até que deu por encerrado", referindo-se ao processo de reescrita, em que a coordenadora atuou como agente de letramento comesses pibidianos, inserindo-os, gradativamente, em práticas e eventos científicos. O sujeito dá mostras, também, de que desenvolveu a consciência do processo pelo qual vem passando, isto é, com a participação nessas práticas e o uso de textos que nelas transitam, ele vai melhorando sua escrita. Na apresentação de trabalhos em eventos, na publicação dos textos em periódicos da área, no contato com outras instituições científicas, o estudante amplia conhecimentos sobre as relações de poder existentes nos veículos de publicação, como periódicos científicos, e nos Discursos especializados de um público exigente. Esses Discursos fazem parte de

[7] Comunidade de prática entendida como a relação entre o domínio, a comunidade e a prática (WENGER, 1998). Transpondo para este estudo, podem-se associar esses componentes da seguinte forma: o domínio corresponde a uma área do conhecimento (Ciências Biológicas); a comunidade é o elemento central, em que ocorrem as interações entre as pessoas (o grupo do Pibid); e a prática é o conhecimento e a experiência compartilhada pelos membros (práticas acadêmicas/pedagógicas).

normas institucionais que devem ser compreendidas pelos pibidianos, neste caso, para que se insiram como *insiders* – membros efetivos – nesta comunidade acadêmica, que inclui o processo complexo de publicação científica.

Vítor assume gradativamente a identidade acadêmico-científica, a fim de se inserir no contexto universitário. Ao tentar se inserir nas práticas do Pibid, ele segue ou faz uso de Discursos dominantes legitimados pela comunidade universitária. Mas, para se tornar fluente, precisa entender o funcionamento dos diferentes gêneros discursivos que fazem parte dessas práticas. O estudante passa a conhecer e usar as regras sociais que integram as práticas de letramento e que regulam o uso e a distribuição de gêneros discursivos.

Por conseguinte, esse modo gradativo de inserção nessas práticas evidencia a trajetória do estudante, a qual reforça a possibilidade de reposicionar os Discursos do "*déficit* do letramento" (GEE, 1999) no Ensino Superior, que transparecem em dizeres sobre o não conhecimento de gêneros discursivos na universidade por parte dos estudantes.

Com base nos dados enfocados neste artigo, destaca-se o quanto é importante que diferentes áreas do conhecimento proporcionem aos alunos o contato com o uso de textos desse domínio mais científico e especializado, pois, como se acompanha na fala de Vítor, é na inserção em práticas sociais que fazem usos desses gêneros e que se vão construindo os letramentos acadêmicos.

Segundo Fiad (2011), os professores precisam se preocupar em partir dos letramentos que os estudantes trazem para a universidade e, aos poucos, introduzi-los em práticas mais complexas e específicas de letramento no contexto acadêmico. Veja-se o depoimento de Vítor em relação a seus letramentos prévios:

> (14) Eu voltei à estaca zero praticamente, depois de *23 anos fora da escola*, eu voltei... e *na minha época não existia isso*... e era técnico... totalmente profissionalizante..." (Vítor – Entrevista 1 – abr/2012)

Os letramentos acadêmicos ocorrem como um conjunto de práticas com as quais os estudantes não estão familiarizados e que precisam aprender não somente o que constitui o conhecimento relevante na disciplina, mas também o uso da linguagem. O sujeito diz que está há "23 anos fora da escola"e que, nas suas práticas anteriores de estudante, "não existia isso", referindo-se aosDiscursos científicos, na produção de artigos. Mas os dados mostram que isso não ocorre só com estudantes há anos afastados da escola, pois Letícia, que, na ocasião, recém havia saído do Ensino Médio e logo entrou na universidade, também apresentaesses modos de interação, tendo em vista que, em suas práticas escolares, ela não possuía familiaridade com a produção de gêneros discursivos do domínio científico.

Da mesma forma que Vítor, Letícia demonstra alguns conflitos com o uso da linguagem, na produção escrita do artigo científico. Mas também demonstra que conseguiu melhorar a adequação linguística e discursiva, ao longo de sua inserção no Pibid, construindo, assim, os letramentos acadêmicos a partir das práticas das quais participou.

> (15) Nos primeiros *artigos,* tivemos *bastante dificuldade*... na *escrita* ou falando... a gente não conseguia fazer *mais científico*, as palavras... mas, agora, os últimos já estão *mais tranquilos*." (Letícia – Entrevista 1 – abril/2012)

O enunciado indica um movimento *avaliativo*, em que Letícia está consciente de convenções requeridas para uma escrita acadêmica, pois ela indica que, quanto mais especializados os gêneros acadêmicos se tornam, mais especializada fica a linguagem. Ao dizer que "não conseguia fazer mais científico, as palavras...", Letícia compreende que o contexto comunicativo, os interlocutores e os usos que eles fazem dos Discursos são determinantes nas práticas de letramentos acadêmicos. Essas atividades de escrita exigem a leitura de textos especializados para construir "conceitos teóricos e metodológicos que serão caros à sua atuação profissional" (MATÊNCIO, 2006, p. 98). Convém ressaltar que a Universidade, como formadora, tem significativa parcela de participação na formação de um professor-pesquisador, pois a relação com o saber profissional está diretamente condicionada ao saber científico.

Ainda sobre esses dados de Letícia, no início, ainda em fase de adaptação da estudante às práticas do Pibid, se verificam marcas dos Discursos reciclados (GEE, 1999), isto é, a aquisição parcial relativa ao metaconhecimento e às estratégias para se colocar em prática. Segundo Gee (1999), os Discursos reciclados trazem uma noção de tensão ou conflito entre os Discursos de uma pessoa e nem sempre ocorrem de forma consciente ou intencional.

Para Dionísio e Fischer, existem tensões e conflitos quanto aos gêneros e às práticas que eles sustentam (DIONÍSIO; FISCHER, 2010) em âmbito acadêmico. E isso se revela na fala da aluna, pois ela percebe que existe uma prática acadêmica, com Discursos mais especializados, que estão se desvelando à sua frente. O relato de que teve "bastante dificuldade" indica um movimento *avaliativo* que mostra a tensão que é escrever em linguagem acadêmica, pois exige conhecimentos, valores e competências que ela não possui, dentro de relações de poder das práticas em que esses textos circulam.

Aos poucos, Letícia começou a desenvolver consciência para usar uma metalinguagem dentro de uma comunidade de prática, caracterizando os Discursos de fronteira (GEE, 2001), em que coexistem Discursos primários e secundários, isto é, Discursos do cotidiano familiar e de conhecimentos mais especializados. A estudante adquiriu a linguagem, formas de dizer, fazer e pensar pertencentes a essa comunidade, por isso sentiu que os últimos artigos foram "mais tranquilos".Esses modos de dizer são os Discursos secundários (GEE, 2001), aprendidos na universidade, por exemplo.

Letícia, inicialmente, não conhecia o modo de escrita e as relações de poder do contexto acadêmico-científico. Mas os conflitos fizeram com que a estudante aprendesse a conviver com esses novos letramentos, em que ela toma consciência de sua evolução no processo de escrita científica:

> (16) Podemos perceber que, *com o passar do tempo*, temos *mais facilidade de escrita.* Conseguimos 'encaixar' as palavras, nos expressar cientificamente e organizar as ideias no texto. (Letícia – DiárioReflexivo – ago/2012)
>
> (17) Quanto à *escrita,* percebo que *ainda tenho um pouco de dificuldade de transpor a linguagem do senso comum para a científica*. Acredito ser *muito direta com as palavras*. Mas com a *prática frequente deescrita a que somos estimulados,* a cada dia *superamos* nossas barreiras. (Letícia – Entrevista 3 – ago/2013)

Há um movimento *avaliativo* de Letícia ao longo do processo de interação no Pibid, que demonstra a familiarização com a escrita mais especializada e com os Discursos científicos. A estudante demonstra fazer uso de letramentos críticos(GEE, 1999),com

apoio da metalinguagem, quando diz "...temos mais facilidade de escrita" (16) e "...a cada dia superamos nossas barreiras" (17). Letícia realiza escolhas nesse contexto, para a construção de suas próprias práticas letradas, de forma crítica, autônoma, consciente e reflexiva. Embora perceba lacunas nas construções necessárias para se inserir e se sentir membro dessa comunidade, como se observa em "ainda tenho um pouco de dificuldade de transpor a linguagem do senso comum para a científica" (16), Letícia começa a desenvolver uma metaconsciência para usar a linguagem dentro de uma comunidade de prática, como as formas de dizer, fazer e pensar que já são dessa comunidade.

Letícia sente que está em processo de (trans)formação e que o Pibid é o espaço que lhe possibilita uma mudança de papéis, pelas práticas sociais que fazem parte do Programa, quando diz "com a prática frequente de escrita a que somos estimulados"(17). Para Matêncio, por meio da produção de textos a partir de outros textos, fenômeno nomeado como retextualização, "o estudante estabelece contato tanto com o fazer-científico em sua área de formação quanto com os gêneros que aí circulam e colocam em funcionamento esse domínio discursivo" (MATÊNCIO, 2006, p. 99).

Portanto, é muito significativo considerar, no caso deste curso de licenciatura em Ciências Biológicas, em benefício à formação docente, modos culturais de utilização da linguagem pelos universitários. Nesses usos, estão implícitas relações de poder, reproduzidas em virtude de experiências e de conhecimentos vivenciados ao longo da vida (BARTON; HAMILTON, 2000), em "práticas socialmente situadas" (GEE, 1999), de acordo com o ambiente dentro e fora de instituições formadoras e em virtude de interesses desses estudantes, de relações com os outros e com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as (trans)formações de identidades docentes, foram consideradas práticas de letramento pedagógico, como o conjunto de práticas próprias da formação profissional de professores, especialmente por se tratar do Pibid como o contexto social em análise. Dessa forma, analisaram-se as interações, na escrita em âmbito acadêmico e pedagógico, na produção do relatório e do artigo científico, gêneros com propósito de, basicamente, relatar e divulgar o trabalho pedagógico realizado. A partir das interpretações de interações, com apoio de *movimentos dialógicos* dos sujeitos, nas práticas em que esses gêneros circulam, pode-se acompanhar o como eles foram expostos a práticas que não eram conhecidas por eles, pelo menos não na condição de professores.

Os resultados indicam uma (re)contextualização de conteúdos para a sala de aula da Educação Básica, fazendo, assim, menção ao título deste artigo. Nessa prática, evidencia-se o início da (trans)formação de alunos em professores, pois aqueles não estudam apenas para aprender, mas também para ensinar. Em outras palavras, esses acadêmicos precisam saber como fazer para que a aprendizagem se efetue nas práticas pedagógicas com as quais interagem no Pibid. Teoria e prática andam juntas, cumprindo as funções deste Programa, o qual prevê diálogo entre universidade e escola, num movimento de troca e não apenas de transposição de saberes, pois professores em formação atuam junto a professores formados, uns aprendendo com os outros.

As interações centrais destacadas neste artigo referem-se às práticas de participação em eventos científicos e práticas de vivência docente, que requerem Discursos próprios, de acordo com as relações de poder das novas práticas de letramento. Os sujeitos foram incorporando saberes e atitudes de acordo com os novos contextos e com as novas identidades. Os depoimentos dos estudantes, sob uma perspectiva linguística e com foco na área dos letramentos, indicam que houve uma mudança de comportamento, visto que vivenciaram conflitos nas primeiras inserções em práticas de escrita acadêmica e pedagógica. Esses conflitos foram enfrentados em colaboração com colegas e professores, com orientação de professoras – a coordenadora do Projeto e a supervisora na escola – que deram apoio e acompanharam os trabalhos. Este tipo de interação oportunizou, dessa forma, maior autonomia e revelação de marcas de autoria aos sujeitos.

Ainda, os conflitos foram considerados momentos de aprendizagem e (trans) formação, pois oportunizaram reflexão e busca de novas possibilidades de interação com os conhecimentos e com os outros. Gradativamente, esses sujeitos da pesquisa conseguiram "se sentir professores" (BARTLETT, 2007), minimizando as fronteiras entre ser aluno e ser professor. Ao se sentirem membros ativos, na interação com os outros, passaram a se identificar como protagonistas de suas (trans)formações de identidades docentes. Estas se caracterizam como representações que se constituem na relação com gêneros acadêmico-científicos e também com os que circulam em práticas pedagógicas, já que o Pibid se destina à formação docente. Esses professores, ao se envolverem em práticas de letramento pedagógico, construíram novos sentidos à produção escrita, pois tinham muito o que dizer, a interlocutores reais, na vivência de relações de poder próprias de uma esfera de atividade específica. Pouco a pouco, a compreensão foi se ampliando acerca de elementos relativos às normas institucionais e às expectativas quanto à escrita e divulgação científicas, bem como com o que e como efetivamente conseguem produzir para serem aceitos como *insiders* nessas práticas.

No caso das práticas de escrita, os movimentos dialógicos, em análise neste artigo, mostram-se significativos entre pibidianos, pois adotam como objeto de trabalho nos artigos as próprias práticas pedagógicas, na relação com as científicas, para discutir e divulgar resultados desse complexo processo de construção de conhecimentos. Os dizeres dos sujeitos apontam motivação e desejo que impulsionaram as aprendizagens em práticas de letramento do Pibid. Eles trouxeram os Discursos das leituras e das discussões realizadas no grupo, recontextualizados em interações das práticas pedagógicas, por meio de movimentos *confirmativos* e *avaliativos*. Com apoio de movimentos *confirmativos*, os dados reforçam que os estudantes incorporaram as leituras do Pibid, aproveitando o que fazia sentido para suas práticas pedagógicas, numa postura de reforçar Discursos dominantes que circulam no Pibid. Inicialmente, os sujeitos tentaram se acomodar aos Discursos do Pibid, mas, por meio das interações com o conhecimento e com os outros, nas práticas de letramento, eles passaram a fazer escolhas mais conscientes. Portanto, os movimentos confirmativos não são de "acomodação", mas de valorização aos pontos de referência ancorados nas teorias e pressupostos estudados no Pibid. Através de movimentos *avaliativos*, os estudantes revelaram tanto os conflitos como as formas de aprendizagem, construindo comentários críticos em relação a seus letramentos e a suas (trans)formações na trajetória do Pibid, com marcações de uma avaliação positiva na interação em novas práticas de letramento.

A discussão realizada possibilitou uma análise de como os estudantes universitários adquirem autonomia e segurança nas práticas de letramento do domínio acadêmico e pedagógico. Mesmo que as trajetórias analisadas neste artigo tenham sido de apenas de dois sujeitos em contextos situados, espera-se trazer perspectivas viáveis para a formação de professores. O ponto principal que se quer reforçar diz respeito à imersão e às interações de futuros professores em práticas pedagógicas desde o início do curso, seja por Programas Institucionais, como o Pibid, seja por iniciativa dos professores formadores, ao encaminharem suas propostas curriculares, que considerem os saberes práticos paralelamente à teoria, a fim de que se estabeleçam interações significativas nos contextos de formação docente.

Os letramentos são, portanto, (re)contextualizados nas (trans)formações dos sujeitos, pois os princípios teóricos se manifestam em forma de projetos e práticas pedagógicos/as que fazem os acadêmicos se assumirem *insiders* na docência. No início do processo de pesquisa, vislumbraram-se identidades de alunos, com expectativas em relação às práticas de letramento voltadas à docência, em que se observaram representações confusas nas fronteiras entre ser aluno e ser professor. Nas interações discursivas de que foram participando, em práticas de letramento do Pibid, emergiram relações de poder com as quais os sujeitos foram se familiarizando, o que oportunizou mudanças conscientes em modos de pensar, sentir, falar e agir, fazendo com que identidades docentes fossem(re)construídas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

___. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud; Yara Teixeira Wisnik. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002.

BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identies and literacy practices. **Teachers College Record.** Columbia University, v. 109, n. 1, pp. 51-69, January 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy pratices. In: BARTON, D. et. al. **Situated literacies:** reading and writing in context. London: Routledge, 2000. pp. 7-15.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações:** linguística aplicada e teoria literária. Recife: UPE, v. 17, n. 2, 2005, pp. 97-113.

COLAÇO, S. F. **A travessia do ser aluno para o ser professor:** práticas de letramento pedagógico no Pibid. 2015. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DIONÍSIO, M. L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. In: VIEIRA, F. (Org.). **Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança:** Tensões e Possibilidades. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2010. 1CD-ROM.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **ABRALIN,** v. Eletrônico, n. Especial, pp. 357-369, 2ª parte, 2011.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta do Scientiarum.** Language and Culture. Maringá, v. 31, n. 2, pp. 123-131, 2009.

FISCHER, A. "Hidden Features" and "Overt Instruction" in academic literacy practices: a casestudy in engineering. In: LILLIS, T.; HARRINGTON K.; LEA, M.; MITCHELLL, S. (Ed.). **Working with academic literacies:** research, theory, design. Colorado: The WAC Clearinghouse; Parlor Press, pp. 75-85, 2015. Disponível em <http://wac.colostate.edu/books/lillis/>. Acesso em: 15 nov. 2015.

___. Literacias em contexto acadêmico: construções e sentidos. **Língua Portuguesa:** ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora, 2010. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg14/17.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

___. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum.** Language and Culture, v. 30, n. 2, pp. 177-187, 2007.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy,** v. 8, n. 44, pp. 714-725, 2001.

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

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. pp. 103-133

___. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G; BOCH, F. (Org.). **Ensino de Língua:** representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. pp. 75-91

LEA. M. R.; STREET, B. V.The academic literacies model: theory and applications. Theory **into Practice,** v. 45, n. 4, pp. 368-377, 2006.

___. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education.** London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

LILLIS, T. M. Bringing writers' voices to writing research: talk around texts. In: CARTER, A.; LILLIS, T.; PARKIN, S. (Ed.) **Why writing matters: issues of access and identity in writing research and pedagogy**. Amsterdam: John Benjamins,2009, p. 169-187.

___. Student writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**. v. 3, n. 17, pp. 192-207, 2003.

___. Student writing: access, regulation, desire. **Literacies.** UK: Routledge, 2001.

___. Whose 'common sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university:** cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999, pp. 127-140.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics,** v. 4, n. 1, pp. 5-32, 2007.

MATÊNCIO, M. L. M. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.). **Ensino de língua:** representação e letramento.Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006, pp. 93-105.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: ___. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>.Acesso em: 12 nov. 2014.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: ___. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

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

___. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva:** Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, v. 8, n. 2, pp. 541-567, jul./dez., 2010.

___. Entrevista com Brian Street. Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Tradução de Gilcinei Teodoro Carvalho. **Língua Escrita.** n. 7, jul./dez. 2009. Disponível em: ‹http://www.ceale.fae.ufmg.br›. Acesso em: 24 jan. 2012.

___. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia linguística do português,** n. 8, p. 465-488, 2006.___. **Social Literacies.** Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Halrow: Pearson, 1995.

THE NEW LONDON GROUP.A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, pp. 60-92, 1996. Disponível em: ‹http://newarcproject.pbworks.com›. Acesso em: 15 set.2016.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

A SEÇÃO DE INTRODUÇÃO EM ARTIGOS ACADÊMICOS EXPERIMENTAIS DA CULTURA DISCIPLINAR DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO SOCIORRETÓRICO

THE INTRODUCTION SECTION IN ACADEMIC EXPERIMENTAL ARTICLES OF DISCIPLINARY CULTURE OF PYSCHOLOGY: A SOCIO RHETORICAL STUDY

Cibele Gadelha Bernardino[1]
Nícollas Oliveira Abreu[2]

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo descrever como a área de Psicologia produz e compreende a seção de Introdução em artigos acadêmicos experimentais. Como fundamentação teórica, nos apoiamos em Swales (1990), tanto em relação às concepções que envolvem os gêneros acadêmicos quanto em relação ao seu modelo teórico-metodológico CARS (*Create a Research Space*). No que concerne ao estudo das culturas disciplinares, contamos com as contribuições teóricas de Hyland (2000). Dessa maneira, este artigo, que é definido como um estudo de natureza exploratório-descritiva, apresenta um *corpus* de 30 exemplares de artigos acadêmicos, que são provenientes de 10 periódicos da área de Psicologia, indexados no banco de dados *WebQualis* da Capes. De acordo com a investigação, percebemos que a unidade de Introdução é configurada como uma seção extensa e que apresenta, em sua composição, a referência a pesquisas prévias, apresentação da pesquisa e delimitação de objetivos.

Palavras–Chave: Análise sociorretórica; Cultura disciplinar; Área de Psicologia; Artigo experimental; Seção de Introdução.

ABSTRACT: This study aims to describe how the Psychology area produces and comprises the Introduction section in experimental academic articles. As a theoretical basis, we rely on Swales (1990), both in relation to concepts involving academic genres as in relation to its theoretical and methodological model CARS (Create a Research Space). Regarding the study of disciplinary cultures, we have theorical contributions from Hyland (2000). Thus, this article, which is defined as a study of exploratory and descriptive nature, presents a corpus of 30 copies of academic articles, which are from 10 journals of Psychology area, indexed in WebQualis Capes database. According to

1 Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Curso de Letras da UECE. Vice-Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail*: cibelegadelhab@gmail.com.

2 Mestrando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras-Português pela referida instituição. *E-mail:* nicollasoabreu@gmail.com.

this research, we realized that the introduction unit is configured as extensive section, which shows, in its composition, mentions to previous research, research presentation and delimitation goals.

Keywords: Social and rhetorical analysis; Disciplinary culture; Area of Pyschology; Experimental article; Introduction section.

INTRODUÇÃO

As pesquisas com gêneros acadêmicos têm recebido destaque, nos últimos anos, na área de Linguística Aplicada. O artigo acadêmico é compreendido como o gênero mais utilizado na academia com o objetivo de produzir, expandir e refutar conhecimentos provenientes de atividades de pesquisa. Autores como Swales (1990) e Hyland (2000) trazem contribuições teóricas para o estudo deste objeto. Swales (1990) propõe um modelo sociorretórico conhecido como CARS (*Create a Research Space*), apresentando-nos uma metodologia para a descrição da organização retórica da seção de Introdução em artigos acadêmicos. É relevante salientar que muitos trabalhos utilizaram esse modelo teórico-metodológico para a análise e descrição de diversos gêneros acadêmicos e de outros domínios discursivos.

Seguindo essa proposta de análise e descrição sociorretórica, há trabalhos que descrevem algumas seções do gênero artigo acadêmico, como o de Silva (1999), sobre a seção de Resultados e Discussão de artigos na área de Química; Hendges (2001), acerca da unidade de revisão de literatura em artigos acadêmicos eletrônicos e impressos das áreas de Economia e Linguística; Costa (2015), sobre uma comparação da organização sociorretórica de artigos completos das áreas de Linguística e Medicina; e Pacheco (2016), que descreveu a configuração sociorretórica de artigos acadêmicos originais completos da área de Nutrição.

Em relação aos estudos de Hyland (2000), esse autor pondera que, para um gênero acadêmico ser construído e compreendido, é necessário levar em consideração as características das culturas disciplinares, pois é preciso, primeiramente, compreender o processo de produção e distribuição dos gêneros, posto que os textos são elaborados para serem compreendidos em contextos culturais. Hyland (2000) julga a escrita como um ato social, que é influenciado por uma série de fatores, como linguísticos, cognitivos, culturais e interpessoais. Dessa forma, o teórico propõe os conceitos de cultura disciplinar e disciplina para a operacionalização da análise de gêneros.

Levando em consideração a ausência de pesquisas direcionadas à configuração sociorretórica de artigos acadêmicos na área de Psicologia, este artigo propõe a investigação e a descrição da seção de Introdução em artigos experimentais (BERNARDINO, 2007) à luz das características da cultura disciplinar desta área. Vale ressaltar que esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Discurso, Identidade e Letramentos Acadêmicos (DILETA) e a um projeto de pesquisa maior intitulado *Práticas Discursivas em Comunidades Disciplinares Acadêmicas*.[3]

[3] Ambos coordenados pela Prof[a]. Dr[a]. Cibele Gadelha Bernardino do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conceituando o gênero artigo acadêmico

Inicialmente, é preciso salientar que, neste artigo, realizamos uma análise de gênero, a qual, segundo Bhatia (2009), é caracterizada por estudar o comportamento linguístico situado tanto em contextos acadêmicos como em profissionais. De uma forma geral, os estudos de Swales (1990/2004) concebem o artigo acadêmico como o gênero mais apreciado no âmbito da academia, nos permitindo compreender que a habilidade para produzir artigos é um dos maiores objetivos da educação superior.

De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), o artigo acadêmico é visto como o gênero mais utilizado na academia como forma de produzir e divulgar conhecimentos adquiridos a partir de pesquisas. As autoras afirmam que há variados tipos de artigo, destacando o de revisão de literatura, o experimental e o teórico.

Segundo Swales (2004), o artigo de revisão é conhecido por realizar uma revisão de literatura, a qual é, frequentemente, concluída com uma avaliação global do campo teórico. Os artigos teóricos, de acordo com Bernardino (2006), procuram realizar discussão teórica, não sendo necessária a investigação de um *corpus* para análise de dados.

O artigo acadêmico experimental, objeto de análise do presente estudo, para Bernardino (2006), é aquele que objetiva a análise e discussão de dados provenientes de qualquer natureza e que apresenta em sua configuração retórica as unidades de Resultados e Discussão, as quais podem aparecer conjuntamente ou como unidades separadas.

Após conceituarmos os diferentes tipos de artigos, nos voltamos para a análise desses objetos de pesquisa. No que diz respeito à análise do gênero artigo acadêmico, levamos em consideração o que pontua Hyland (2000), para quem o estudo de um gênero acadêmico deve estar associado com a investigação da cultura disciplinar, visto que há, entre as distintas culturas, variações disciplinares. Desse modo, apresentamos, no próximo tópico, o conceito de cultura disciplinar.

Compreendendo o conceito de cultura disciplinar

Hyland (2000) defende que o discurso disciplinar é um recurso fértil de informação em relação às práticas sociais acadêmicas. Nessa perspectiva, podemos compreender que os textos são socialmente produzidos em comunidades e dependem delas para fazerem sentido. Para compreendê-los, é preciso, portanto, entender as características particulares de determinado grupo. No que concerne às particularidades dessas características, sobre o discurso acadêmico, Hyland (2009, p. 13) considera que ele está intimamente ligado "às atividades sociais, estilos cognitivos e crenças epistemológicas das comunidades disciplinares particulares".[4]

Na construção do conceito de cultura disciplinar, Hyland (2000), afirma que as culturas disciplinares são constituídas por pluralidades de práticas e crenças as quais

[4] Todas as traduções desse artigo são de responsabilidade dos autores. "to the social activities, cognitive styles and epistemological beliefs of particular disciplinary communities" (HYLAND, 2009, p. 13).

permitem que os indivíduos inovem a partir de suas práticas, de forma que não diminua a habilidade desses indivíduos de se engajarem em ações comuns. Nesse sentido, podemos perceber que o autor mostra que há variedade de práticas e crenças em culturas disciplinares, o que pode implicar diferentes modos de produzir um gênero acadêmico, de compreendê-lo e consumí-lo.

Em relação à definição de disciplina, Bhatia (2004) argumenta que "disciplina, por outro lado, a despeito das sobreposições aos registros, tem suas características típicas, e são compreendidas principalmente em termos de conhecimento específico, normas e epistemologias específicas e, acima de tudo, em termo de seus objetivos típicos e das práticas disciplinares para alcançar tais objetivos".[5] Essa definição nos permite compreender que cada disciplina apresenta consigo características específicas que as diferencia dos demais campos. Tais especificidades não se limitam apenas ao conteúdo abordado nem ao léxico, mas como esse conhecimento é concebido.

Dessa forma, acreditamos que os conceitos de Hyland (2000) têm muito a contribuir para o estudo da escrita acadêmica, considerando as práticas e valores sociais que subjazem a essa escrita. Vejamos, em seguida, o modelo sociorretórico que fundamentou nossa análise.

Evidenciando o modelo sociorretórico da unidade de Introdução

Como norte metodológico, este artigo encontra fundamento em Swales (1990), a partir do modelo CARS (*Create a research space*), contribuição teórico-metodológica a qual permite a análise da unidade retórica de Introdução em artigos acadêmicos. Essa proposta é voltada para a descrição sociorretórica, a qual é investigada a partir da composição textual prototípica dos gêneros.

Neste estudo, investigamos e descrevemos como é organizada a configuração sociorretórica, a partir do modelo CARS, em 30 exemplares de artigos experimentais de 10 distintos periódicos nacionais, com estratificação de B2 a A1. A decisão por essa proposta se deve ao fato de não termos encontrado estudos que contemplassem a análise de artigos experimentais na área de Psicologia. Vejamos, a seguir, como é organizado o modelo CARS por meio de seus movimentos e passos:

[5] "Disciplines, on the other hand, in spite of the overlap with registers, have their typical characteristics, and are primarily understood in terms of the specific knowledge, their specific norms and epistemologies and, above all, their typical goals and disciplinary practices to achieve those goals" (BHATIA, 2004, p. 32).

QUADRO 1 – Modelo CARS (Create a Research Space)

Movimento 1: Estabelecer o território Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa e/ou Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico e/ou Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)	↓ Diminuindo o esforço retórico
Movimento 2: Estabelecer o nicho Passo 1A – Contra-argumentar ou Passo 1B – Indicar lacuna(s) no conhecimento ou Passo 1C – Provocar questionamento ou Paso 1D – Continuar a tradição	↓ Enfraquecendo os possíveis questionamentos
Movimento 3: Ocupar o nicho Passo 1A – Delinear os objetivos ou Passo 1B – Apresentar a pesquisa Passo 2 – Apresentar os principais resultados Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo	↓ Explicitando o trabalho

Fonte: SWALES, 1990 (tradução de Biasi-Rodrigues, 2009, p. 30).

De acordo com a proposta de Swales (1990), as introduções de artigos acadêmicos são compostas por 3 movimentos, a saber: Movimento 1 – Estabelecer o território, Movimento 2 – Estabelecer o nicho e Movimento 3 – Ocupar o nicho. No movimento 1 é apresentada a área em que o estudo se insere, com o objetivo de estabelecer o território da pesquisa, podendo destacar a importância da pesquisa e a revisão de literatura, por exemplo. No Movimento 2, procura-se estabelecer o nicho, definindo, dessa forma, o foco dado à pesquisa, o qual pode ser caracterizado por indicar lacunas no conhecimento e continuar a tradição de estudos anteriores, entre outras atividades. O terceiro e último movimento é responsável por ocupar o nicho da pesquisa, que deve ter sido determinado pelo movimento anterior, podendo, dentre algumas funções, delimitar objetivos e apresentar a pesquisa.

O Movimento 1 – Estabelecer território é composto por três passos, os quais podem estabelecer a relevância da pesquisa, fazer generalizações sobre conhecimentos próprios à área e realizar um levantamento de pesquisas as quais já exploraram a temática pertinente para o trabalho em questão. Para Biasi-Rodrigues; Hemais; Araújo (2009), o primeiro passo, "Estabelecer a importância da pesquisa", chama a atenção da comunidade discursiva para uma área de pesquisa relevante e bem estabelecida. No passo 2, o autor assume um posicionamento neutro e realiza generalizações sobre o conhecimento corrente; já no terceiro passo, refere-se a pesquisadores que estiveram relacionados à área e discute sobre as descobertas feitas por eles.

O segundo movimento, "Estabelecer o nicho", caracteriza-se por poder apresentar contra-argumentação do estudo em questão em relação a pesquisas anteriores, indicar lacunas do conhecimento e questionamentos em relação à pesquisa. No primeiro passo ocorre uma contra-argumentação em relação aos trabalhos produzidos previamente. O passo 1B, designado por Swales (1990) como o mais prototípico entre os quatro do segundo movimento, apresenta lacunas na área de conhecimento abordada, mostrando

se foram encontradas limitações em pesquisas anteriores. No antepenúltimo passo, "Provocar questionamento", há questões quanto à literatura. No quarto passo, a pesquisa tem como direcionamento dar sequência a estudos prévios que são considerados tradicionais.

O terceiro e último movimento, o movimento 3, "Ocupar o nicho", para Biasi-Rodrigues; Hemais; Araújo (2009), tem a função de, como o próprio título afirma, ocupar o nicho, o qual é determinado no movimento 2, ocupando, assim, um território de pesquisa estabelecido. Nesse movimento, os objetivos são delimitados, como também podem ser descritos os principais resultados. O primeiro passo determina os principais propósitos da pesquisa. No segundo passo, o 1B, ocorre a apresentação da pesquisa e suas características. No passo 2, há uma descrição dos principais resultados da pesquisa e, por último, o passo 3 mostra como o artigo está organizado. Segundo as autoras, os dois últimos passos, utilizados para o autor expor os principais resultados das pesquisas ou indicar a estrutura do artigo, são menos frequentes do que os dois primeiros, sendo considerados, portanto, opcionais.

Após a caracterização sobre a proposta teórico-metodológica que conduz esta pesquisa, nos atentemos para os procedimentos metodológicos do referido estudo.

METODOLOGIA

Realizamos, nesta pesquisa, um estudo de natureza exploratório-descritiva que envolve a análise de gêneros. Procuramos, então, compreender a cultura disciplinar da área de Psicologia no que concerne à construção do gênero artigo acadêmico experimental. A partir das características da cultura disciplinar e por meio da recorrência dos movimentos e passos retóricos em exemplares do gênero em questão, descrevemos como a referida área constrói o artigo acadêmico experimental.

O *corpus* deste estudo é composto por 30 exemplares do gênero artigo acadêmico experimental da cultura disciplinar da área de Psicologia,[6] publicados entre 2012 e 2015, em dez periódicos da área de Psicologia, a saber: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *Psicologia e Sociedade*, *Saúde e Sociedade*, *Saúde em Debate*, *Psicologia: teoria e pesquisa*, *Fractal: revista de Psicologia*, *Temas em Psicologia*, *Psicologia em Pesquisa*, *Estudos de Psicologia* e *Psico-USF*. No que se refere à estratificação dos referidos periódicos, eles variam do *qualis* B2 ao A1, conforme o *Periódicos Qualis*[7] da CAPES (2014). As revistas que compõem o *corpus* foram selecionadas conforme os critérios do recorte temporal e do indicador Qualis da Capes apresentados acima.

Contamos, para a análise do *corpus*, com as orientações para a produção da seção de Introdução descritas tanto pelos periódicos mencionados como também pelas recomendações do manual da *American Psychological Association* (APA, 2010), um manual que apresenta estilo de escrita para editores, escritores, estudantes, professores e pesquisadores das áreas de Ciências Sociais e comportamentais, incluindo a Psicologia. O

6 Os exemplares de artigos do *corpus* foram etiquetados em AAEP (Artigo Acadêmico Experimental de Psicologia), os quais foram numerados de 1(um) a 30(trinta).

7 http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodico.jsf

referido manual orienta sobre todos os aspectos do processo de escrita, como escolhas lexicais, estilo e faz recomendações sobre como cada seção de um artigo acadêmico deve ser elaborada.

Após caracterizarmos o *corpus* e como ocorrerá o processo de análise, situamos que esta pesquisa parte do pressuposto desenvolvido por Hyland (2000) de que as diferentes culturas disciplinares constroem diferentemente os gêneros acadêmicos. Esse autor, embora apresente embasamento teórico sobre o conceito de cultura disciplinar, não elabora um percurso metodológico que permita a compreensão do conjunto de crenças, propósitos e valores que são intrínsecos a uma determinada área. A partir dessa constatação, este artigo e as demais pesquisas vinculadas ao grupo Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA) e ao projeto *Práticas Discursivas em Comunidades Disciplinares Acadêmicas* procuram desenvolver um percurso metodológico que tem como objetivo possibilitar a descrição de culturas disciplinares. Nesse sentido, podemos apontar os estudos de Costa (2015), que desenvolveu a comparação da organização sociorretórica em artigos acadêmicos experimentais das culturas disciplinares das áreas de Linguística e Medicina; e Pacheco (2016), o qual analisou os artigos acadêmicos originais com base na cultura disciplinar da área de Nutrição.

Neste estudo, com o intuito de descrevermos a cultura disciplinar da área de Psicologia, iniciamos a investigação por meio de artigos, sites e livros que realizam uma análise de como a área de Psicologia se originou no Brasil e discutem sobre a formação do profissional da área de Psicologia e os desafios da pós-graduação da área no país. Também foram consultados *sites* de associações, conselhos federal e regional da área no país para compreendermos a forma de organização dos profissionais da área. Em outra etapa, verificamos os relatórios da CAPES, que versam sobre os regulamentos e avaliações da área de Psicologia. Em seguida, nos debruçamos sobre as orientações dos periódicos do *corpus* para a produção do gênero artigo acadêmico. No último momento da investigação, buscamos entender o olhar dos membros experientes da área em relação à produção e compreensão do gênero em questão. Para tanto, contamos com a contribuição de 12 (doze) membros experientes[8] em dois programas de Pós-Graduação na área de Psicologia, ambos da cidade de Fortaleza (CE). Entre os 12 pesquisadores entrevistados, oito deles responderam uma entrevista a qual foi realizada pessoalmente e os outros quatro contribuíram por meio de questionários respondidos via *e-mail*. Nossas entrevistas e questionários foram conduzidos a partir da elaboração de um roteiro voltado para a produção acadêmica de artigos na área investigada. Salientamos que a descrição a partir das orientações dos periódicos do *corpus* e da compreensão dos membros experientes nos permitem analisar a configuração sociorretórica da unidade de Introdução dos artigos acadêmicos da cultura disciplinar da área em análise.

No que concerne à análise sociorretórica, nos embasamos no modelo proposto por Swales (1990), posto que não foi encontrado nenhum estudo que realizasse a descrição sociorretórica da área de Psicologia. É válido ressaltar que nosso percurso metodológico foi conduzido por uma investigação de caráter exploratório-descritiva, em que a

[8] Professores/pesquisadores que compõem o corpo docente de um programa de Pós-Graduação na área de Psicologia, posto que são os membros que se voltam para a produção de artigos e apresentam fluxo contínuo de publicações em periódicos relevantes para o campo de atuação, o que nos permite compreender, por meio de suas experiências, como ocorre a produção de pesquisa no âmbito acadêmico.

análise dos dados tem base qualitativa e quantitativa, posto que objetivamos descrever o gênero artigo acadêmico experimental a partir da investigação da cultura disciplinar da área de Psicologia. Realizamos, assim, ao considerar os dados apurados por meio da análise da cultura disciplinar e do modelo proposto por Swales (1990), o estudo das unidades retóricas, nos dedicando à caracterização de como são elaborados os movimentos e passos na área em questão. Por fim, com o propósito de caracterizar detalhadamente a cultura disciplinar, apontamos as pistas léxico-gramaticais relevantes em cada unidade informacional encontrada na seção de Introdução.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Descrevendo a cultura disciplinar da área de Psicologia no Brasil

Para o Conselho Federal de Psicologia (CFP), o psicólogo é compreendido como o profissional que utiliza métodos e técnicas psicológicas, com o objetivo de identificar e orientar fatores determinantes das ações e dos sujeitos, analisando processos intrapessoais e relações interpessoais, com o propósito de compreender o comportamento humano, seja individual ou em grupo, em instituições de diversas naturezas, nas quais ocorram essas relações.

Os estudos que envolvem a área de Psicologia remetem à primeira metade século XIX como a época em que esse campo passou a dar contribuições às áreas de Medicina e Educação. No entanto, a Psicologia passa a ser, a partir da década de 1930, segundo o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRPSP), uma ciência capaz de elaborar teorias, práticas e técnicas que orientem e integrem o processo de desenvolvimento humano formulado pela nova ordem político-social. Como ramificações da área, consolidam-se os diferentes campos de atuação: trabalho, educação e clínica, sendo o último o que apresenta maior predominância.

De acordo com Jacó-Vilela e Rocha (2014), algumas instituições criaram cursos de Psicologia antes da regulamentação da profissão e dos cursos, a saber: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio (1953), que foi o primeiro curso a ser fundado no Brasil, seguido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS (1954).

No que concerne ao primeiro curso de pós-graduação em Psicologia, de acordo com Féres-Carneiro (2007), surge, no Rio de Janeiro, no mês março de 1966, o primeiro Curso de Mestrado do país na área. Esse curso foi ofertado pelo Departamento de Psicologia da PUC-Rio. Em 1970, dois Programas da USP, um de Psicologia Experimental e o outro de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, também implantaram o Curso de Mestrado, tendo ofertado quatro anos depois o Curso de Doutorado. A área de Psicologia é composta, de acordo com os dados da CAPES (2013a), por 73 programas de pós-graduação, que são compostos por 47 doutorados, 71 mestrados acadêmicos e 2 mestrados profissionais (aprovados em 2012), totalizando 120 cursos de pós-graduação. A metade dos programas se encontra no Sudeste - quase um terço no Estado de São Paulo, em segundo e terceiro lugares vêm as regiões Nordeste e Sul, respectivamente.

Como um dos objetivos do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020), é disposto o compromisso de crescimento dos programas de Pós-graduação de Psicologia

nas diversas regiões do país e o aumento na formação de mestres e doutores (CAPES, 2013a). Para que isso ocorra, um dos propósitos é a redução das assimetrias regionais, visto que, enquanto a região sudeste detém 50% dos programas de pós-graduação em Psicologia, a região norte possui apenas 5%. Dessa forma, com a maior distribuição de programas e maior formação de mestres e doutores, tais acontecimentos poderão contribuir para o crescimento da área de Psicologia no país.

Dando sequência à descrição da cultura disciplinar da área de Psicologia, analisamos as orientações das revistas de nosso *corpus* no que diz respeito à elaboração dos artigos. Os periódicos investigados neste trabalho somam 10 e são todos de origem nacional. Dentre os 10 periódicos, 6 deles utilizam as recomendações do manual da *American Psychological Association* (APA, 2010), a saber: *Estudos de Psicologia*, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *Psicologia e Sociedade*, *Psicologia: teoria e pesquisa*, *Temas em Psicologia* e *Psico-USF*. Dois periódicos dentre os seis utilizam o manual da APA (2010) com adaptações da própria revista, são eles os periódicos *Estudos de Psicologia* e *Psicologia e Sociedade*. As revistas *Fractal*, *Psicologia em Pesquisa*, *Saúde em Debate* e *Saúde e Sociedade* apresentam poucas ou nenhuma orientação para a produção das unidades retóricas dos artigos.

Antes de discutirmos as orientações dos periódicos para a produção da seção de Introdução, é pertinente afirmar que, na cultura disciplinar da área de Psicologia, percebemos, a partir da investigação dos periódicos, diferentes denominações para o artigo acadêmico experimental, a saber: relatos de pesquisa – que é a mais usual -, artigos de pesquisas originais, artigos originais, estudos empíricos e relatos de pesquisas empíricas. Uma informação relevante encontrada nos periódicos é que o conselho editorial preza pelo ineditismo do material submetido.

No que diz respeito às recomendações para a elaboração da unidade de Introdução, de acordo com o que afirma o manual da APA (2010), é imprescindível, nessa seção de artigos científicos, discutir a relevância do problema, se referir a trabalhos anteriores relacionados à área, discorrer sobre quais são as implicações teóricas e práticas do estudo e apresentar os objetivos da pesquisa. São descritas, nesse guia, algumas questões que o produtor do trabalho deve refletir antes de escrever essa seção, entre elas estão: 1) como trabalhos anteriores discutem esse estudo?; 2) como essa pesquisa pretende contribuir para as anteriores e/ou para as futuras? 3) quais são as implicações práticas e teóricas desses estudos? Além disso, o manual defende que, se hipóteses forem indispensáveis ao estudo em questão, elas também devem ser apontadas.

As revistas *Psicologia: teoria e pesquisa* e *Estudos de Psicologia*, embora adotem o manual da APA (2010), caracterizam, na seção "Instrução aos autores", como a unidade retórica de Introdução deve ser produzida. O periódico *Psicologia: teoria e pesquisa* afirma que é necessário, nessa seção, desenvolver o problema com revisão da literatura empírica a qual deve estar relacionada ao problema e apresentar os objetivos de investigação. Em relação à revista *Estudos de Psicologia*, observamos que, na Introdução, deve ser desenvolvido o problema investigado, incluindo seus antecedentes históricos e declaração dos objetivos da pesquisa. O periódico *Saúde em Debate*, que não segue as orientações da APA (2010), também traz suas recomendações para a elaboração da seção de Introdução. A revista afirma que essa seção deve apresentar definição clara do problema investigado e a sua justificativa.

Após caracterizarmos as orientações dos periódicos, nos dedicamos à busca pela compreensão sobre como os membros experientes da área de Psicologia produzem e entendem a seção de Introdução em artigos acadêmicos experimentais. Os colaboradores defenderam que a seção de Introdução deve contextualizar a pesquisa em questão, relacionando-a ao estado da arte. De acordo com o Colaborador 10 (C10),[9] faz-se necessário, nessa unidade, contextualizar o estudo e apresentar os objetivos da pesquisa.

Segundo o C8, é preciso fazer uma "boa contextualização, de como está aquele objeto, do estado da arte. A partir dessa contextualização, uma justificativa de porque é importante estudar aquilo, mostrar as respostas sociais que aquele artigo pretende dar, com um bom afunilamento para o seu objeto." Enquanto isso, o C3 diz que é imprescindível refletir sobre algumas questões, como "o que estou pesquisando?", "por que estou estudando isso?" e "como vou realizar a pesquisa?". Segundo o colaborador, a partir dessas perguntas é possível situar a pesquisa desenvolvida quanto à relevância da pesquisa e metodologia utilizada.

Dessa forma, compreendemos que, a partir dos dados provenientes da investigação sobre a cultura disciplinar da área de Psicologia, podemos entender como esse campo produz, compreende e utiliza o gênero artigo acadêmico. Assim, a descrição da configuração sociorretórica da unidade de Introdução dos artigos experimentais será realizada à luz desses dados. Passemos, agora, para a análise da unidade retórica de Introdução de artigos acadêmicos experimentais da área de Psicologia.

Descrevendo a seção de Introdução em artigos experimentais da área de Psicologia

Embora os periódicos da área de Psicologia investigados não delimitem o espaço que deve conter a unidade retórica de Introdução, alguns colaboradores e o manual da APA (2010) enfatizam que essa seção deve ser clara e objetiva, ou seja, não deve se estender muito. No entanto, é importante mencionar que, dentre os 30 exemplares de artigos analisados, os quais são provenientes de dez distintos periódicos, é dedicado um espaço significativo à seção de Introdução. Esse fator parece estar associado à presença, na Introdução, da revisão de literatura relacionada ao tema estudado. Com o propósito de caracterizar a descrição dos artigos a partir dos movimentos e passos propostos pelo modelo CARS, de Swales (1990), vejamos, a seguir, como ocorreu a organização das unidades informacionais na seção de Introdução do *corpus*:

[9] Refere-se aos Colaboradores entrevistados nesta pesquisa, que são enumerados com uma contagem que vai de 1 a 12. Os colaboradores de 1 a 8 responderam as entrevistas, enquanto os de 9 a 12 responderam por meio de questionários.

QUADRO 2 – Frequência de unidades informacionais em introduções de artigos experimentais da cultura disciplinar da área de Psicologia

Movimento 1: Estabelecer o território	
Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa e/ou	33,33%
Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico e/ou	13,33%
Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)	100%
Movimento 2: Estabelecer o nicho	
Passo 1A – Contra-argumentar ou	3,33%
Passo 1B – Indicar lacuna(s) no conhecimento ou	30%
Passo 1C – Provocar questionamento ou	30%
Passo 1D – Continuar a tradição	13,33%
Movimento 3: Ocupar o nicho	
Passo 1A – Delinear os objetivos ou	86,67%
Passo 1B – Apresentar a pesquisa	50%
Passo 2 – Apresentar os principais resultados	3,33%
Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo	0%
Indicar hipótese(s)	13,33%

Fonte: adaptação de nossa autoria com base nos movimentos e passos sugeridos por Swales (1990, p. 141, tradução de Biasi-Rodrigues, 2009, p. 30).

Na seção de Introdução, o modelo que mais se adequou à análise de nosso *corpus* foi o proposto por Swales (1990), posto que houve ocorrência dos três movimentos descritos pelo teórico. Os movimentos que apresentaram ocorrência igual ou maior a 50%, caracterizando a recorrência10, foram: Movimento 1 – *Estabelecer o território* e Movimento 3 – *Ocupar o nicho*. O Movimento 2 – *Estabelecer o nicho* não alcançou a margem de recorrência no *corpus*, portanto, ele não estará presente na configuração retórica final para a unidade de Introdução.

Em relação ao movimento 1, o passo mais recorrente dentre os três foi o Passo 3 – *Revisar a literatura*, que esteve presente em 100% dos exemplares de artigos acadêmicos experimentais investigados. Enquanto isso, no movimento 3, o passo que mais se destacou foi o Passo 1A – *Delinear os objetivos*, com 86,67% de recorrência. Não menos importante, o Passo 1B – *Apresentar a pesquisa* foi encontrado em 50% dos artigos analisados. Embora não descrito por Swales (1990), encontramos, também no *corpus*, a unidade *Indicar hipótese(s)*, responsável por apresentar, em 13,33% da porcentagem total do *corpus*, expectativas e pressuposições em relação aos objetos de pesquisa.

No que diz respeito à elaboração de uma terminologia que claramente identifique a função retórica das unidades informacionais, concordamos com o que dizem Biasi-Rodrigues (1998), Bernardino (2000), Bezerra (2001), Costa (2015) e Pacheco (2016), pois acreditamos que os movimentos e passos são melhor designados, no que concerne a sua função retórica, por meio da utilização de verbos no gerúndio. Em relação ao nosso modelo de organização retórica, consideramos a ordem mais recorrente dos movimentos e passos. Salientamos que, embora o modelo de Swales (1990) tenha melhor se adequado à nossa análise, aproximamos a nomenclatura da nossa proposta daquelas

10 Consideramos recorrência uma frequência igual ou superior a 50%.

desenvolvidas por Costa (2015) e Pacheco (2016). Dessa forma, apresentamos, a seguir, um possível padrão para a unidade retórica de Introdução de artigos acadêmicos experimentais da área de Psicologia.

Quadro 3: Descrição retórica da unidade de Introdução de artigos experimentais da cultura disciplinar da área de Psicologia

Movimento 1: Fazendo referência a pesquisas anteriores
Movimento 2: Apresentando a pesquisa
Passo 1 - Apresentando o tema
Passo 2 - Apresentando os objetivos

Fonte: elaboração de nossa autoria, conforme os movimentos e passos propostos por Swales (1990).

Em conformidade com o quadro 3, o primeiro movimento, *Fazendo referência a pesquisas anteriores*, não apresentou passos, posto que, embora seja um movimento recorrente em 100% do *corpus*, ele apresenta como função retórica se referir a pesquisas anteriores. No que concerne ao movimento 2 do nosso modelo, *Apresentando a pesquisa*, encontramos dois passos, a saber: passo 1 – *Apresentando o tema* e passo 2 – *Apresentando os objetivos*.

Compreendemos que, no geral, a seção de Introdução da cultura disciplinar da área de Psicologia realiza uma síntese do estado da arte, em seguida há uma apresentação da pesquisa em questão e, por fim, são apresentados os objetivos pretendidos por meio do estudo. Examinemos, assim, como essa unidade se organiza por meio de seus movimentos e passos, conforme sua recorrência apresentada no quadro 2.

O movimento 1, *Fazendo referência a pesquisas anteriores*, realiza uma revisão do estado da arte. Esse movimento é caracterizado por, na maioria das ocorrências, apenas realizar referências a pesquisas anteriores que são relevantes para o trabalho em questão, não exercendo, obrigatoriamente, função de revisão de literatura relacionada à apresentação das pesquisas desenvolvidas nos artigos acadêmicos. Em 53,33% dos artigos analisados os trabalhos se iniciam com uma revisão das pesquisas publicadas na área – das mais recentes às mais consagradas -, as quais justificam o estudo em desenvolvimento, de acordo com o que afirma um dos membros experientes entrevistados, ao defender que a introdução deva realizar um levantamento do estado da arte com um afunilamento do objeto em estudo da pesquisa em questão (C8). Conforme Motta-Roth e Hendges (2010), o autor, nessa unidade retórica, deve indicar a importância do tema, revisar pesquisas prévias e fazer generalizações acerca da temática do artigo.

É pertinente ressaltar que esse movimento é fundamental para a descrição das seções de Introdução, considerando que apresentou recorrência de 100% no *corpus*. Nos exemplares analisados, apenas 2 (6,67% do total) deles exibem uma seção para revisão de literatura, os demais, portanto, discutem o estado da arte na própria unidade de Introdução. Dessa forma, encontramos, muitas vezes, no *corpus*, uma seção de Introdução extensa, repleta de referências a pesquisas anteriores.

Nesse sentido, esse movimento foi caracterizado, principalmente, por mencionar e discutir pesquisas relevantes para o estudo em questão na forma de citação dos autores, a qual foi apresentada tanto no corpo do texto como entre parênteses (exemplos de 01 a 04 – os grifos nos excertos são de responsabilidade dos autores).[11]

(01) **Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002)** ao analisar o esforço alegado e a motivação intrínseca, **verificaram** que os alunos mais velhos (31 anos ou mais) apresentaram médias superiores em relação aos mais novos. (AAEP02)

(02) **Segundo Lipp (2001)** o estresse **caracteriza-se** por uma resposta do organismo, expressa por meio de manifestações de natureza física e psicológica que podem ocorrer frente a situações que causem instabilidade de humor, medo ou insegurança e ansiedade. (AAEP13)

(03) [...] acrescenta-se à nossa discussão o conceito de resiliência, que **pode ser definido** como o processo no qual os fatores de risco e os fatores de proteção estão presentes e interagindo entre si em um determinado momento da vida. O resultado desse processo dinâmico e situado cultural e historicamente, é a superação da situação de adversidade **(YUNES; SZYMANSKI, 2001).** (AAEP05)

(04) A rotina de cuidados, associada aos tratamentos, **pode provocar** sobrecargas emocionais e a presença de sintomas como, por exemplo, ansiedade, depressão ou outros agravos para a saúde física **(Byrne, Hurley, Daly, & Cunningham, 2010; Davis et al., 2009; King, Teplicky, King, & Rosenbaum, 2004; Parkes, Caravale, Marcelli, Franco, & Colver, 2011)**. (AAEP11)

De acordo com o manual da APA (2010), a seção de Introdução deve trazer apenas uma discussão da literatura mais recente e relevante ao trabalho desenvolvido, sem ser exaustiva. No entanto, por meio da análise do nosso *corpus*, observamos que os autores brasileiros parecem buscar suprir a ausência da seção de revisão de literatura na produção da unidade de Introdução, indo de encontro às orientações da APA (2010). A descrição do guia sugere, ainda, que ao se realizar referências a pesquisas anteriores, é preciso evitar detalhes desnecessários e focar em questões metodológicas mais pertinentes e em conclusões centrais dos trabalhos.

Ainda caracterizando esse movimento, percebemos que os autores apontam outras fontes de dados além daqueles provenientes de pesquisas acadêmicas. Compõem as fontes desses tipos de dados conselhos e associações, que são mais voltados para a área de Psicologia (exemplos 05 e 06), como também entidades que são relacionadas a áreas mais amplas, como sociedades de médicos e o Ministério da Saúde (exemplos 07 e 08). Essas características nos levam a crer que, além de uma literatura específica da área de Psicologia, é necessário, também, associar pesquisas de outros âmbitos que também se relacionam com os objetos de estudo investigados na Psicologia. Tal característica também é evidenciada por Pacheco (2016), que encontrou, na cultura disciplinar da área de Nutrição, uma necessidade de salientar dados de pesquisas em esferas não acadêmicas.

(05) O **Código de Ética Profissional do Psicólogo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005) estabelece** que o Psicólogo deve pautar sua conduta com base em princípios fundamentais, que versam sobre respeito, liberdade, dignidade, igualdade e integridade do ser humano. (AAEP03)

[11] Nos excertos apresentados neste trabalho, destacamos, em negrito, as pistas léxico-gramaticais mais representativas que serão apresentadas no final da descrição de cada unidade informacional.

(06) O TEA **é definido** como uma síndrome comportamental de etiologias múltiplas com presença de alterações qualitativas e quantitativas na comunicação social e na interação social, bem como comportamentos, interesses e presença de atividades repetitivas e restritas **(AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013)**. (AAEP09)

(07) Segundo a **Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabolismo (2005)**, a obesidade e o histórico familiar **estão relacionados** ao surgimento de Diabetes tipo II tanto em adultos quanto em jovens. (AAEP07)

(08) Uma das dificuldades para a consolidação das RTs em território nacional tem sido as "[...] questões socioculturais emergentes na resistência das comunidades ao processo de reintegração de pacientes de longa permanência" (**Brasil**, 2011, p. 25). (AAEP20)

Dessa forma, acreditamos que, para a área de Psicologia, também se fazem relevantes dados de pesquisas extra acadêmicas, as quais apresentam dados significativos. Portanto, o movimento 1 – *Fazendo referência a pesquisas anteriores* está de acordo com os pressupostos defendidos por Swales (1990), Costa (2015) e Pacheco (2016) quanto à função retórica de se referir a pesquisas prévias, pois tal movimento é evidenciado por realizar um percurso teórico pertinente para os autores dos artigos, nas introduções dos artigos acadêmicos de seus trabalhos.

No que concerne ao movimento 2 - *Apresentando a pesquisa*, sua função retórica é situar o tema desenvolvido na pesquisa e declarar quais são os propósitos pretendidos por meio do estudo em questão. Esse movimento é composto por dois passos, passo 1 – *Apresentando o tema* e passo 2 – *Apresentando os objetivos*. O primeiro passo, que foi encontrado em 50% dos artigos analisados, é caracterizado por demonstrar o que está sendo investigado, por meio de descrições claras e concisas do tema. É importante enfatizar que as escolhas linguísticas de apresentação dos temas ocorrem de forma variada: por verbos nos tempos presente, futuro e pretérito (exemplos 09, 10 e 11).

(09) Em vista das questões apresentadas, **propôs-se** um processo de intervenção junto a um grupo de travestis que residem e trabalham na região central de uma cidade do interior de São Paulo. (AAEP04)

(10) [...] a presente pesquisa **apresentará** uma comparação entre os fatores de risco e de proteção para a DPP e os níveis de DPP encontrados no puerpério em mulheres grávidas que participaram do PNP (grupo intervenção) e outras que não participaram do PNP (grupo controle), que foi oferecido pela equipe de pesquisa em um hospital particular em Brasília. (AAEP08)

(11) [...] esse estudo **investigou** as relações entre o apego individual e o apego compartilhado em casais cujo filho apresenta diagnóstico de TEA. (AAEP09)

É válido ressaltar, também, que as pesquisas são apresentadas, na maioria das vezes, por escolhas lexicais do tipo "este trabalho", "a presente pesquisa", "o presente estudo". Quando essas expressões não se fazem constantes, os autores preferem utilizar apenas verbos que retratem a função retórica do passo em questão, como "analisou-se", "investigou-se". Percebemos que esse passo é fundamental para a descrição dos artigos da cultura disciplinar da área de Psicologia, pois é por meio dele que o leitor pode se situar em relação à temática da pesquisa, sendo um passo descrito, geralmente, de forma muito breve e direta.

No que diz respeito ao passo 2 - *Apresentando os objetivos*, verificamos que ele alcança recorrência de 86,67%. Em concordância com o que relataram alguns membros experientes da cultura disciplinar, esse passo é indispensável para a unidade de Introdução e nela são apresentados, geralmente, de forma sucinta, os propósitos da investigação, como nomeiam alguns colaboradores da área. O manual da APA (2010) também considera imprescindível que sejam explanados os objetivos nessa seção. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010), é essencial estabelecer, na Introdução, a designação dos objetivos de estudo. As autoras julgam que apontar os objetivos é estabelecer uma base de conhecimentos a qual é compartilhada com o leitor com o propósito de caracterizar as questões de pesquisa. Quanto às pistas léxico-gramaticais que nos possibilitaram identificar esse bloco informacional, concordamos com o que foi dito por Costa (2015) e Pacheco (2016), visto que houve recorrência no uso da expressão "objetivo", a qual foi acompanhada por verbos no infinitivo, como ilustram os exemplos 12, 13 e 14.

(12) Dessa forma, os **objetivos** deste trabalho **são caracterizar** a prevalência das experiências adversas autorrelatadas em mulheres adultas portuguesas e **avaliar** se essas experiências estão relacionadas a sintomas depressivos e tentativas de suicídio. Além disso, **buscou-se analisar** especificamente a contribuição de cada tipo de experiência para as variáveis dependentes estudadas. (AAEP19)

(13) De maneira geral, o **objetivo** deste estudo **foi desenvolver** a compreensão da criança sobre a divisão, focalizando em especial a dificuldade em relação à forma de lidar com o resto, uma vez que a literatura aponta como sendo este um dos principais desafios observados na resolução de problemas de divisão. (AAEP21)

(14) O **objetivo** desta pesquisa é **replicar**, conceitualmente, o efeito da sugestão de falsas informações na memória de indivíduos sobre uma cena de um crime, procurando ampliar a discussão acerca dos resultados encontrados nessa temática. Julga-se necessário, também, **fomentar** a produção de pesquisas dessa natureza no contexto brasileiro [...]. (AAEP29)

No que concerne à posição desse bloco informacional na seção de Introdução, ele se localiza, geralmente, no final da unidade, sendo apresentado, na maioria das vezes, em um curto parágrafo. Uma característica atípica que encontramos no *corpus* foi a existência de quatro exemplares de artigos que não continham os objetivos da pesquisa na seção de Introdução. Por meio de investigação, apuramos que se trata de quatro artigos de periódicos distintos, a saber: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *Psicologia e Sociedade*, *Saúde e Sociedade* e *Psicologia em Pesquisa*. Em dois exemplares, o AAEP08, da revista *Saúde e Sociedade*, e o AAEP13, do periódico *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, há uma seção a parte para "objetivos", o que poderia ser uma característica comum entre esses dois periódicos, mas ambos não fornecem orientações quanto a isso. O AAEP08, inclusive, divide a seção para objetivos em objetivo geral e objetivos específicos. Quanto aos dois exemplares restantes, o AAEP14 e o AAEP16, provenientes das revistas *Psicologia e Sociedade* e *Psicologia em Pesquisa*, respectivamente, não há indícios de objetivos na unidade retórica de Introdução.

Ainda caracterizando a seção de Introdução, consideramos relevante mencionar um passo que, embora não seja recorrente no *corpus*, merece destaque. Nos referimos ao passo 1, *Estabelecer a importância da pesquisa*, pertencente ao movimento 1, *Estabelecer o território*, descrito por Swales (1990). Esse passo, que teve 33,33% de

ocorrência, é especificado por apresentar argumentos que mostram a relevância da pesquisa desenvolvida, ressaltando, assim, a sua importância em relação a pesquisas aclamadas. Os autores costumam encontrar respaldo apontando que a temática que eles estudam tem sido o foco de diversas pesquisas e assim citam essas referências, como podemos observar nos exemplos 15 e 16.

> (15) A preocupação com a motivação no ambiente educacional **tem sido evidenciada** cada vez mais, considerando o **crescente número de pesquisas** sobre o tema nessas últimas décadas. Boruchovitch e Bzuneck (2010) afirmam que as pesquisas sobre a motivação escolar têm aumentado mundialmente, sendo que o construto vem sendo estudado sob diferentes abordagens teóricas, mostrando a complexidade do assunto. (AAEP02)
>
> (16) A investigação do estado emocional de mães de crianças com doenças crônicas ou progressivas **tem sido o foco de diversos estudos**, em função das possíveis interações entre o padrão psicológico das mães, comportamento das crianças e a qualidade de vida dos membros da família (Crnic, Fiedrich, & Greenberg, 1983; Davis, Shelly, Waters, Boyd, Cook, & Davern, 2010; Freitas, 2004; Hauser-Cram et al., 2001; Manuel, Naughton, Balkrisnan, Smith, & Koman, 2003; Murphy, Christian, Caplin, & Young, 2007; Sipal, Schuengel, Voorman, Van Eck, & Becher, 2010; Taanila, Syrjälä, Kokkonen, & Jarvelin, 2002; Thompson et al., 1994; Yim, Moon, Rah, & Lee, 1996). (AAEP11)

Em síntese, a unidade retórica de Introdução nos artigos investigados é caracterizada por realizar revisão de literatura, apresentação do tema e dos objetivos. É válido salientar que encontramos uma peculiaridade em nosso *corpus*: 16 dos exemplares não vêm com o título da seção em destaque, o que equivale a (53,33%) do total. Investigamos a ausência do título e apuramos que essa é uma recomendação da APA (2010), a qual afirma que, devido a posição dessa seção no manuscrito, ele não precisa carregar essa nomenclatura.

Após caracterizarmos a configuração sociorretórica da seção de Introdução, vejamos as pistas léxico-gramaticais dessa unidade.

Apresentando as pistas léxico-gramaticais da unidade retórica de Introdução

Com o intuito de concluirmos a análise da unidade de Introdução, apresentamos as pistas léxico-gramaticais das unidades informacionais que estiveram presentes no *corpus* investigado. Observemos a seguir:

Quadro 04: Apresentando itens léxico-gramaticais da unidade retórica de Introdução

Movimento 1: Fazendo referência à pesquisa anterior	
Tipo de item	Exemplos
Verbos no presente	Aborda, acrescenta, acrescentam, adota, afirma, afirmam, agrupam, aponta, apontam, apresenta, apresentam, argumentam, atribui, causa, complementam, concebem, conceitua, considera, constituem, contempla, decorrem, defende, defendem, define, definem, descrevem, destaca, destacam, discute, discutem, diz, é, enfatiza, está, estabelece, estão, estima, estuda, evidenciam, expressa, fala, focaliza, indica, indicam, informa, mostra, mostram, observa, observam, ocorre, ocorrem, prefere, problematiza, procuram, propõe, propõem, questiona, relata, resumem, revelam, salienta, são, sugere, sugerem, sumarizam, visualizam.

Verbos no pretérito	Abordou, acrescentaram, adaptaram, analisou, atribuíram, atualizaram, avaliaram, comparou, concluiu, concluíram, confirmou, constataram, constatou, contribuíram, demonstraram, demonstrou, denominou, desenvolveram, desenvolveu, distinguiu, empregaram, encontraram, encontrou, estudou, evidenciou, examinaram, explorou, focalizaram, foi, identificaram, identificou, implementaram, indicaram, investigaram, investigou, mostraram, mostrou, objetivou, observou, optaram, propôs, publicaram, realizaram, realizou, relataram, replicaram, reuniram, revelaram, tratou, verificaram, verificou.
Verbos modais	Deve basear, parece ser, pode contribuir, pode ser caracterizada, pode-se relacionar.
Locuções verbais	Buscou analisar, buscou avaliar, buscou compreender, têm alertado, têm encontrado, tem merecido, têm procurado averiguar, tem sido demonstrado, têm sido denominadas, têm sido desenvolvidos, tem sido pesquisada, têm usado, têm verificado, vêm utilizando e estudando.
Voz passiva	Aponta-se, apontam-se, assume-se, caracteriza-se, considera-se, define-se, destaca-se, encontrou-se, entende-se, inspirou-se, julga-se, justifica-se, observa-se, partiu-se, percebeu-se, refere-se, ressalta-se, sugere-se, é apontada, é composto, é conceituado, é definida, é definido, é descrita, é identificado, é tido, está associada, está relacionada, estão relacionados, foi conduzido, foi demonstrado(a), foi encontrado, foi realizado(a), foi verificado, foram definidas, foram desenvolvidas, são descritos, são entendidas, são explicados, são percebidas, se caracteriza, se configura, se remetiam.
Movimento 2 – Apresentando a pesquisa Passo 1: Apresentando o tema	
Tipo de item	Exemplos
Verbos no presente	Adentramos, analisamos, apresenta, descrevem, está, investiga, investigamos, trata.
Verbos no pretérito	Examinou, identificou, investigou, realizada.
Verbos no futuro	Apresentará, focalizaremos, refletiremos.
Verbos no infinitivo	Discutir.
Locuções verbais	É dedicado, foram verificadas.
Voz passiva	Analisou-se, foca-se, inspirou-se, propôs-se.
Passo 2: Apresentando os objetivos	
Tipo de item	Exemplos
Expressão denotativa da função retórica	Intuito, Objetiva analisar, Objetiva-se, Objetivo, Objetivos, Pretende, Tem como objetivo, Tem por objetivo, Teve como objetivo, Teve por objetivo.
Uso de verbos no tempo passado com/ sem auxílio do infinitivo	Analisar, apresentar, avaliar, buscar, buscar compreender, caracterizar, comparar, compreender, conhecer, contribuir, construir, desenvolver, discutir, estudar, fomentar, identificar, implementar, investigar, possibilitar, pretende-se contribuir, replicar, somar, verificar, visam obter.

O movimento 1, *Fazendo referência a pesquisas anteriores*, o qual não contém passos, se destacou por apontar pesquisas e teorias, inicialmente, por meio de verbos nos tempos presente e pretérito, em grande parte dos exemplares, tanto no singular como no plural. Além disso, também encontramos locuções verbais, verbos modais e verbos na voz passiva, sendo que estes, dentre os três, tiveram maior ocorrência, seja na forma analítica ou sintética.

No passo 1 – *Apresentando o tema*, do movimento 2 – *Apresentando a pesquisa*, evidenciamos marcas lexicais as quais permitem que os autores mostrem como a pesquisa foi desenvolvida. Estiveram presentes, nos artigos analisados, verbos nos tempos presente, pretérito e futuro, em uma quantidade próxima, apenas uma ocorrência de um verbo no infinitivo, duas locuções verbais e quatro verbos na voz passiva. É válido

destacar que algumas dessas expressões, principalmente as flexões para o infinitivo de "investigar", foram mais utilizadas, com o intuito de mostrar, de forma clara e direta, como a pesquisa progrediu.

No segundo passo do segundo movimento, *Apresentando os objetivos*, encontramos, de maneira claramente expressa, os propósitos do trabalho, que foram evidenciados por expressões que denotavam a função retórica do passo. Para o vocábulo "objetivo" foram enunciadas algumas variações, como locuções verbais, voz passiva e adjetivos para tal expressão. Os autores foram categóricos na seção de Introdução quanto à explicitação de seus objetivos de pesquisa, sintetizando, assim, suas intenções diante do estudo publicado.

Em linhas gerais, quanto à configuração sociorretórica, percebemos que, no *corpus*, os artigos experimentais da cultura disciplinar da área de Psicologia apresentaram um modelo retórico aproximado ao descrito por Swales (1990), com alterações relacionadas às particularidades da cultura disciplinar em estudo, iniciando-se por uma revisão de literatura, seguida pela apresentação do tema e, por fim, delineamento dos objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão e as demais pesquisas realizadas pelo grupo DILETA têm como objetivo investigar como as características das culturas disciplinares interferem na construção dos gêneros acadêmicos. Para tanto, temos revisitado criticamente a proposta teórico-metodológica do modelo CARS de Swales e reafirmado que uma investigação consistente sobre gêneros dentro deste enquadre teórico não pode ser apenas uma descrição retórica, mas sobretudo uma descrição sociorretórica alinhada à investigação de uma cultura disciplinar, posto que só podemos falar de análise sociorretórica ao realizarmos um estudo aprofundado da cultura disciplinar relacionada ao gênero acadêmico a ser investigado. Compreendemos que as crenças, os valores, as epistemologias, os enquadres metodológicos, os objetos de estudo, tudo isto interferirá diretamente na forma como os membros de determinadas culturas disciplinares constroem os gêneros acadêmicos.

Nesta pesquisa, em especial, realizamos a investigação da cultura disciplinar da área de Psicologia, focando especificamente na construção da unidade retórica de Introdução de artigos acadêmicos experimentais. A partir da análise dessa seção, compreendemos que a área de Psicologia valoriza a referência a pesquisas anteriores e também a apresentação da temática da pesquisa e dos objetivos do referido estudo na construção dessa unidade retórica.

Como apontam esta pesquisa e as de Costa (2015) e Pacheco (2016), a configuração retórica de um artigo nas áreas de Linguística, Medicina, Nutrição e Psicologia diferem sensivelmente. Assim, a implicação maior desta pesquisa diz respeito ao ensino de escrita acadêmica nas universidades que, infelizmente, ainda ignora a relação entre as características dos gêneros e o grupo social que os usa, restringindo-se, na maioria das vezes, a orientações sobre normas da ABNT. Pretendemos, então, por meio deste estudo, contribuir para o letramento acadêmico na área de Psicologia no que diz respeito à maneira como o artigo acadêmico experimental é compreendido e construído.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Publication manual of the American Psychological Association**. Washington, DC: Author, 2010.

BERNARDINO, C. G. **Depoimentos dos alcóolicos anônimos:** um estudo do gênero textual. 2000. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Mestrado em Linguística: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

____. **O metadiscurso interpessoal em artigos acadêmicos:** espaço de negociações e construção de posicionamentos. 2007. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Doutorado em Linguística Aplicada: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BEZERRA, B. G. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas.** 2001 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Mestrado em Linguística: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse:** a genre based-view. London: Continuum, 2004.

____. A análise de gêneros hoje. Tradução Benedito Gomes Bezerra. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009, pp. 159-195.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações.** 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Doutorado em Linguística: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf >. Acesso em: 23 março 2016.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO. Exposição 50 anos da psicologia no Brasil: A História da psicologia no Brasil. Disponível em: < http://www.crpsp.org/fotos/pdf-2015-10-06-12-34-36.pdf>. Acesso em: 23 março 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Documento de área 2013. Área de avaliação: Psicologia. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Psicologia_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf>. Acesso em: 04 março 2016.

COSTA, R. L. S. **Culturas disciplinares e artigos acadêmicos experimentais:** um estudo comparativo da descrição sociorretórica. 2015. 242 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Mestrado em Linguagem e Interação: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

ESTUDOS DE PSICOLOGIA. Instruções aos autores. Disponível em: < http://www.scielo.br/revistas/estpsi/pinstruc.htm>. Acesso em: 26 março 2016.

FÉRES-CARNEIRO, T. Memórias do Curso de Pós-graduação em Psicologia da PUC-Rio: comemorando seus 40 anos. **Psicologia Clínica**, v. 19, n. 1, pp. 217-225, 2007.

HENDGES, G. R. **Novos contextos, novos gêneros:** a seção de revisão de literatura em artigos acadêmicos eletrônicos. 2001. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado em Letras: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

HYLAND, K. **Disciplinary discourse:** social interactions in academic writing. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

____. **Academic discourse:** English in a global contexto. London: Continuum, 2009.

JACÓ-VILELA, A. M.; ROCHA, L. F. D. da. Uma Perspectiva Católica da Psicologia no Brasil: Análise de Artigos da Revista "A Ordem". **Psicologia em Pesquisa**, v. 8, n. 1, pp. 115-126, 2014.

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

PACHECO, J. T. S. **O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de Nutrição:** uma investigação sociorretórica. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Mestrado em Linguagem e Interação: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA. Instruções aos autores. Disponível em: < http://www.scielo.br/revistas/ptp/pinstruc.htm>. Acesso em: 26 março 2016.

SAÚDE EM DEBATE. Instruções aos autores para preparação e submissão de artigos. Disponível em: <http://www.saudeemdebate.org.br/artigos/Instrucoes_aos_autores_nova.pdf>. Acesso em: 26 março 2016.

SILVA, L. F. **Análise de gênero:** uma investigação da seção de Resultados e Discussão em artigos científicos de Química. 1999. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado em Letras: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

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

____. **Research genres:** explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E IDENTIDADES DOCENTES EM UM CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS[1]

ACADEMIC LITERACIES AND TEACHER IDENTITIES IN A MASTER'S COURSE IN LANGUAGE TEACHING

Roberta Gleyciângela Souza Lopes[2]

RESUMO: Neste artigo, proponho uma análise das mudanças no letramento acadêmico e as suas implicações no perfil identitário de professores(as) em formação, fundamentando-me nos estudos sociais do Letramento (STREET, 1984; 2003; 2010; 2012) e nos estudos críticos do discurso (FAIRCLOUGH, 2001;2003). Para tanto, tomo por base dados qualitativos coletados entre professores(as) da educação básica inscritos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Os dados apontam que, após a inserção em práticas de letramento do mestrado profissional, ampliam-se as identidades docentes, com novas possibilidades de atuação.

Palavras–Chave: letramentos acadêmicos; mudança discursiva; identidade docente.

ABSTRACT: In this paper, I propose an analysis of changes in academic literacies and their implications for teachers' identities, adopting social studies of literacy (STREET, 1984; 2003; 2010; 2012) and critical discourse studies (Fairclough, 2001; 2003). The qualitative data generation took place among teachers of primary education enrolled in a master's course in language teaching (*Profletras*), After the participants' insertion into the academic literacies of the course, their teacher identities widened with new possibilities for action.

Keywords: academic literacy; discourse change; teacher identity

APRESENTAÇÃO

Este trabalho, inserido na área de Linguística Aplicada, manifesta especial interesse pela formação de professores(as), com o objetivo de conhecer os letramentos que foram se constituindo dentro da nova realidade de um mestrado profissional em Letras e as identidades docentes que foram se reconfigurando nesse contexto. É objetivo desta pesquisa responder às seguintes questões: Que imagens os mestrandos e mestrandas constroem sobre a própria formação? Que mudanças podem ser percebidas no letramento acadêmico depois do ingresso nas práticas discursivas de letramento do

[1] Este estudo resultou da dissertação de Mestrado da autora, intitulada "Mudanças no letramento acadêmico: questões de linguagem e identidade" (PPGL/UFC), orientada pela Professora Dra. Maria Izabel dos Santos Magalhães.

[2] Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Letras pela mesma universidade; professora da rede estadual de ensino do Ceará.

Profletras? De que forma os eventos e práticas de letramento no contexto do Mestrado Profissional podem redefinir e reconstruir as identidades docentes?

A problemática que despertou o meu interesse como professora foi a ausência de uma qualificação adequada para professores(as) nos programas de pós-graduação acadêmica que, dirigindo-se à formação de pesquisadores(as), não atendem, de maneira efetiva, às especificidades dos papéis profissionais (de professor/professora) a serem exercidos. Segundo Fisher (2005), a pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua gênese, é fortemente orientada à formação de pesquisadores(as), enquanto a formação de professores(as) não tem merecido espaço significativo nos cursos de mestrado e doutorado:

> Nos cursos, conteúdos e métodos de pesquisa são o foco do ensino. Portanto, há iniciação à pesquisa nos mestrados e capacitação para a pesquisa nos doutorados. A formação do professor como profissional não é incorporada aos currículos da maior parte dos cursos (p. 25).

Fica claro, portanto, que os cursos de pós-graduação com orientação acadêmica, em sua maioria, não constituem espaços adequados para que os objetivos de formação de professores(as) sejam alcançados. Os cursos de Mestrado Profissional (MP), por sua vez, objetivam minimizar a distância entre a universidade e as práticas docentes na escola e, portanto, são alvo do meu interesse. Essa modalidade de ensino deve ser valorizada como uma experiência inovadora, capaz de contribuir para a renovação da pós-graduação brasileira, ao orientar o ensino para a aplicação. Não se quer com isso afirmar que os mestrados profissionais sejam o futuro da academia e que deverão substituir os mestrados acadêmicos, tornando-os obsoletos. Na verdade, o surgimento desses novos programas de MP não tem a finalidade de eliminar ou simplesmente substituir a pós-graduação acadêmica, mas de permitir a oferta simultânea de uma nova forma de se produzir saber no País.

Nesse contexto, busco compreender os posicionamentos identitários dos sujeitos cursistas do Profletras, programa de formação continuada que exige, além da formação de pesquisadores(as), a formação de professores(as), voltados(as) para a inovação em sala de aula. A emergência desses programas de orientação profissional representam um redimensionamento do papel da universidade, tornando-a mais disponível para a busca da solução de problemas enfrentados por professores(as) do ensino básico, na condução de classes superlotadas e heterogêneas.

UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO

Tendo em vista o pouco impacto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no sistema escolar, em particular na sala de aula, a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) constituiu, no ano 2000, uma comissão que seria responsável por elaborar uma proposta de mestrado, distinta daquela até então existente, específica para atender às necessidades dos(as) professores(as) de Ensino Médio e Fundamental, bem como das licenciaturas. A proposta elaborada por essa comissão foi intitulada "Mestrado (profissional) em Ensino" e data de 2001.O mestrado em ensino, segundo o texto do documento, deve ter "caráter de preparação profissional na área docente focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação e o sistema escolar" (MOREIRA, 2004, pp. 133-134).

A expectativa era incentivar o surgimento de propostas de cursos de mestrado profissional em disciplinas de diferentes áreas de conhecimento, mas, na prática, até o ano de 2004, somente foram apresentados e aprovados projetos na Área de Ensino de Ciências e Matemática. Até então a concepção dominante era de que a área de Letras não tinha relação com essa modalidade de pós-graduação, no entanto essa concepção mudou com o reconhecimento da necessidade de capacitar os professores de Língua Portuguesa da educação básica. A história de implementação do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, curso oferecido em rede nacional, iniciou em abril de 2012, com o encaminhamento da proposta do curso à Capes, que foi aprovada com nota 4 pelo Conselho Técnico-Científico da Coordenadoria. O primeiro processo seletivo aconteceu em 2013 e, já na primeira edição do programa, o número de 13 mil candidatos(as) inscritos(as) comprova a carência na formação de professores de letras no país e a importância dessa iniciativa.

Quanto à modalidade de ensino, a página oficial do projeto o apresenta como um curso semipresencial, com parte das atividades a serem realizadas de modo presencial, com oferta simultânea em todas as unidades do País, e parte a ser desenvolvida por meio do uso da metodologia da educação a distância, porém na unidade observada, a modalidade de ensino tem sido exclusivamente a presencial. O projeto conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. A sede do Profletras fica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o programa reúne, atualmente, 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há seis universidades que oferecem mais de uma unidade.

No ano de 2016, ocorreu a quarta edição do Exame Nacional de Acesso, baseado em prova escrita, com questões objetivas e discursivas, com a finalidade de avaliar as habilidades de leitura e de escrita. O curso é destinado a professores(as) em exercício, por isso uma das características é a flexibilidade de horário, pois os(as) mestrandos(as) devem conciliar as aulas com o exercício docente. O colegiado local de cada unidade que integra a Rede determina o dia em que as aulas serão ministradas, podendo ocorrer de segunda a sábado. Na unidade observada, as aulas ocorrem somente às sextas-feiras.

Ao falar das condições gerais para os Mestrados Profissionais em ensino, o documento "Mestrado (profissional) em ensino" (2004, p. 135) postula:

> Os professores mestrandos deverão ter alguma forma de apoio (redução de carga horária e/ ou bolsa, por exemplo) que viabilize sua participação; sabe-se que os professores em exercício no ensino básico ou em instituições não estatais têm elevada carga horária, e é para eles que o mestrado em ensino se destina primordialmente, de modo que é indispensável viabilizar sua participação não só por meio de horários especiais ou ensino a distância.

Percebemos, porém, na prática, que essas condições não se concretizam atualmente, faltando incentivos à participação desses(as) professores(as). A redução de carga horária para a formação em MP não está prevista nos sistemas municipal e estadual de ensino em que os(as) mestrandos(as) da unidade observada atuam. Esse fato origina muitas queixas pela falta de tempo para dedicação aos estudos. Quanto à concessão

de bolsas, houve pagamento regular para as duas primeiras turmas, mas a 3ª turma, iniciada em 2016, não recebeu o benefício. Todos esses desafios são frequentemente relatados nas entrevistas.

O objetivo do Programa de Mestrado Profissional em Letras é capacitar professores(as) de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Isso impõe maiores exigências sobre os(as) mestrandos(as) que, para a obtenção do título de mestre, devem desenvolver uma proposta de atividade voltada para o ensino e apresentar, em seu trabalho de conclusão, o resultado do desenvolvimento dessa atividade. Defendo que as exigências sobre eles/elas são maiores, porque precisam desenvolver uma pesquisa com retorno social em um contexto nem sempre favorável, a julgar pelas dificuldades relatadas, tais como impossibilidade de afastamento, falta de tempo para as leituras, intransigência de gestores(as) nas escolas.

Para conhecer os letramentos e as identidades relacionadas a esse Programa, adotei alguns procedimentos de geração e análise de dados que descrevo a seguir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Fairclough (2003) sugere a combinação da Análise de Discurso Crítica (ADC) com a pesquisa de natureza etnográfica, por reconhecer os limites de uma análise somente textual e a necessidade de analisar conjuntamente outros elementos da prática social. Magalhães (2006), corroborando essa ideia, defende que os textos, como elementos de uma prática social, são melhor compreendidos no interior dessas práticas. Desse modo, os textos selecionados neste estudo foram gerados em entrevistas individuais – ocorridas entre os meses de janeiro a junho de 2016 – com oito cursistas do Profletras. Além disso, realizei observação participante em duas disciplinas do Programa.

Em relação à entrevista, selecionei como participantes mestrandos(as) de diferentes momentos do curso: quatro participantes da 2ª turma, iniciada em 2015, e quatro participantes da 3ª turma, iniciada em 2016. Os(as) quatro participantes selecionados na segunda edição do programa já cursaram um ano de disciplinas, cumpriram a etapa de qualificação e estão cursando o último ano do mestrado. Já os(as) participantes da terceira turma iniciaram sua trajetória na pós-graduação em 2016.1. Essas entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas em conformidade com as categorias que discutirei logo mais. Na transcrição das entrevistas, os nomes dos(as) participantes da pesquisa foram preservados, de modo a garantir-lhes a confidencialidade das informações; os(as) participantes foram identificados(as) com nomes fictícios, escolhidos por eles(as). As convenções para transcrição de fala seguiram as orientações de Magalhães (2000, p. 15): As barras inclinadas representam interrupções na fala; palavras em maiúsculo indicam ênfase na fala da participante; três pontos entre parênteses mostram que uma parte da conversa foi omitida; os colchetes indicam fala simultânea; e, quando alguma parte da fala não pôde ser entendida, escreve-se: "ininteligível" entre parênteses. Também acrescentei o sublinhado para indicar ênfase minha em algum trecho de interesse na análise.

No tocante às observações, elegi duas disciplinas para acompanhar: uma delas ofertada a alunos(as) da segunda turma do curso e outra ofertada à terceira turma.

As notas de campo advindas dessas observações foram utilizadas como um meio de acumular informações e conhecimentos e gerar dados que serviram à reflexão sobre a prática.

Segue uma breve descrição dos/das oito participantes da pesquisa neste estudo:

Quadro 1: Perfil de participantes

	Participante	Formação	Profissão
Participantes da 2ª turma	Iara, 39 anos	Letras UFC– 2012 Especialização (Ensino de L.P. – UECE –2014)	Profa. há 6 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.
	Rosa, 45 anos	Letras UFC – 1994 Especialização (Investigação Literária – UFC – 2000)	Profa. há 23 anos. Atual: 100 h/a na rede estadual e 100 h/a na rede municipal.
	Clarissa, 52 anos	Letras UECE – 1985	Profa. há 32 anos. Atual: 200 h/a na rede municipal; Profa. aposentada da rede estadual.
	Rânia, 34 anos	Letras UFC – 2012	Profa. há cerca de 3 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.
Participantes da 3ª turma	Rafael, 32 anos	Letras UFC – 2007	Prof. há cerca de 9 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.
	Agnes, 30 anos	Letras UFC – 2009	Profa. há 8 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.
	Laura, 29 anos	Letras UFC – 2009 Especialização (Gestão Escolar – 2012)	Profa. há 7 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.
	Lia, 37 anos	Letras UFC – 2002 Especialização incompleta (UVA)	Profa. há mais de 10 anos. Atual: 200 h/a na rede estadual.

(LOPES, 2016)

Cabe destacar alguns pontos em relação ao perfil dos participantes. Primeiramente, entre os 8 participantes, há apenas 1 homem, o que se justifica pelo fato de as duas turmas observadas serem compostas majoritariamente por mulheres: a segunda turma é constituída de 12 mulheres e 3 homens e a terceira turma é constituída de 13 mulheres e 2 homens. Nesse aspecto, a unidade observada reflete a realidade das 42 instituições associadas a Rede Nacional do Profletras, todas compostas majoritariamente por um público discente feminino. Segundo Benedito Gomes Bezerra, coordenador do Profletras na Universidade de Pernambuco (UFPE)[3] - Campus Garanhuns, os homens são sempre exceções na maioria das turmas do Programa, e não poderia deixar de ser assim, tendo em vista a presença preponderante de mulheres no ensino de língua portuguesa na educação básica, foco do mestrado profissional.

[3] Declaração do coordenador feita em uma postagem sobre o Profletras publicada no blog da Editora Parábola. Disponível em: < https://www.parabolaeditorial.com.br/blog/entry/profletras.html> Acesso em: 22 out. 2016

Observamos bastante diversidade no que diz respeito à idade e ao tempo de experiência profissional. Quanto à formação, todos os participantes são licenciados em Letras, tendo em vista que essa é uma das exigências do programa. Sete dos oito participantes cursaram a graduação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e uma é proveniente da Universidade estadual do Ceará (UECE); todos os demais mestrandos que não participaram da pesquisa são provenientes de universidades públicas federais ou estaduais, o que pude constatar durante as observações de campo. Nesse aspecto há divergência com a realidade relatada na unidade da UFPE, a qual apresenta mestrandas formadas, em sua maioria, em faculdades particulares. Alguns participantes deram continuidade aos estudos em cursos de especialização, outros não apresentaram qualificação além do curso de graduação. Um ponto de destaque: a maioria dos(as) participantes relatou um longo período de espera pela oportunidade de cursar um mestrado, alguns deles afastados há mais de uma década do meio acadêmico. Outro destaque é para o regime de trabalho da maioria: 200 h mensais (40 horas semanais) em atuação na escola, o que evidencia a dificuldade relatada da falta de tempo para dedicação aos estudos.

Os dados advindos das entrevistas com esses participantes foram analisados com base no aporte teórico da Teoria Social do Letramento (STREET, 1984; 2003; 2010; 2012; 2014) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), tendo em vista que algumas pesquisas anteriores adotaram essa abordagem teórica integradora e já demonstraram a compatibilidade entre as duas teorias (MAGALHÃES, 1995; RIOS, 2009; SATO, 2013; BATISTA JR, 2013, FONTENELE, 2014). Em relação à Teoria Social do Letramento, o intuito é descrever os eventos de letramento do Mestrado Profissional e relacioná-los às práticas de letramento, que por sua vez envolvem dimensões sociais e culturais, como valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Em relação à Análise de Discurso Crítica, analisa-se o significado identificacional, por meio das categorias modalidade e avaliação, ambas relacionadas ao comprometimento do autor com suas proposições.

Primeiramente, o conceito de evento de letramento é caracterizado por Heath (1983) como qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes. Esse conceito relaciona-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. Através dos eventos de letramento o pesquisador ou pesquisadora pode caracterizar quando, onde e como as pessoas leem, escrevem, conversam sobre um texto escrito ou utilizam a escrita para interagir. Os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm diferentes funções. São exemplos de eventos de letramento: pegar o ônibus, folhear uma revista, participar de rituais religiosos, ler para o filho, escrever e-mail, conversar sobre um livro na aula, fazer lista de compras. Enfim, em uma sociedade letrada como a nossa, a escrita integra cada momento de nosso cotidiano.

Considero a aula do Profletras como um evento de letramento pelo fato de seus participantes interagirem por meio de textos escritos e seus processos interpretativos estarem relacionados a esses textos. Além disso, a aula apresenta as seguintes características: evento não homogêneo, com princípio e fim bem definidos, participantes pré-determinados, situado espaço-temporalmente. (Heath, 1983). Segundo Barton (2009), os eventos são aninhados uns dentro dos outros com micro e macro eventos. Nessa direção, compreendo a aula do Profletras como um macro evento

de letramento, por tomar a escrita como um eixo estruturador das interações ali vivenciadas. Nesse macro evento realiza-se um conjunto de atividades mediadas pelo texto escrito, que podemos chamar de micro eventos: debate de artigos, apresentação de *power point* pelos alunos, orientações sobre a produção de determinado gênero, entre outros. Barton (2009) diz ainda que os eventos são encadeados em sequências e estão em rede através dos contextos. Nesse sentido, é possível perceber que os eventos de letramento do Profletras estão conectados em rede com os eventos de letramento ocorridos nas salas de aula de educação básica. O acesso a novas práticas de leitura, escrita e discussões de textos no programa de mestrado profissional, onde estão posicionados como alunos(as), pode levar a mudanças nas suas práticas de letramento em salas de aula da educação básica, onde atuam como docentes, o que é atestado pela análise das entrevistas.

Podemos aprofundar o exame dos significados atribuídos a esses eventos, alçando-os à categoria de práticas de letramento. Street criou, em 1984, em sua obra clássica,[4] a expressão "práticas de letramento", um conceito que possibilita ampliar a análise e a interpretação das práticas sociais que envolvem a escrita. De acordo com Street (2012), as práticas de letramento, ao contrário dos eventos, não são diretamente observáveis, portanto, temos que conversar com as pessoas, ouvi-las e ligar os eventos de letramentos dos quais elas participam a outras coisas que elas também façam. Só assim é possível perceber os significados construídos naquele contexto. Magalhães (2012, p. 26) corroborando essa ideia, afirma: "para serem investigadas de forma adequada, as práticas de letramento demandam a metodologia de pesquisa etnográfica, que estabelece uma relação de convivência com o grupo pesquisado durante um determinado tempo, possibilitando o registro dos processos sociais do letramento: valores, atitudes, sentimentos e relações sociais". É essa relação que me proponho a fazer, observando os eventos de letramento (nas aulas do Profletras) e relacionando-os com aquilo que as participantes relatam, os valores e sentimentos expressos em suas falas (nas entrevistas).

São as práticas de letramento que dão significado aos eventos, pois "referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais" (Street, 2012, p. 77). Nesse modelo de análise, distanciamo-nos do contexto imediato em que os eventos ocorrem para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais e também confrontá-los com as relações de poder. Assim, tentamos responder: Que concepções e valores associam-se à leitura e à escrita?

Dentro do enquadre teórico metodológico da Análise de Discurso Crítica, volto-me, nesse trabalho, para o significado identificacional, empregando, principalmente as categorias *modalidade* e *avaliação*. Dialogando com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Fairclough (2003) compreende a modalidade como uma categoria ligada a "comprometimentos", "atitudes", "julgamentos", "posturas" e, portanto, ligada à identificação. Ao fazer uso da linguagem, por meio de afirmações, perguntas, demandas ou ofertas, as pessoas escolhem diferentes formas e níveis de comprometimento. Desse modo, a modalidade "é importante na tessitura das identidades tanto

[4] STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

pessoal ('personalidades') quanto social, no sentido de que aquilo com o que a pessoa se compromete é parte significativa do que ela é" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166).[5]

A modalidade pode ser associada a tipos de troca (de conhecimento e de atividade) e a funções de fala (declarações e perguntas; demandas - ordem/pedido e ofertas). O foco no primeiro tipo de troca é na troca de informação, na elucidação de afirmações, nas reivindicações, na afirmação de fatos. Já no segundo tipo, o foco é na atividade, nas pessoas fazendo coisas ou conseguindo que as/os outras/as as façam. Frequentemente esta última é orientada para a ação não textual. (FAIRCLOUGH, 2003). Afirmações e perguntas referem-se à troca de conhecimento; demandas e ofertas referem-se à troca de atividade. Em trocas de conhecimento, a modalidade é *epistêmica*, refere-se ao comprometimento com a "verdade"; já na troca de atividade, a modalidade é *deôntica*, relativa ao comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade. O quadro a seguir é elucidativo, ao exemplificar cada uma dessas subcategorizações:

Quadro 2: Tipos de Modalidade

Modalidade Epistêmica: Diz respeito às trocas de conhecimento. Pode ser nas formas de declarações e perguntas.	*Modalidade Deôntica:* Diz respeito às trocas de atividade. Pode ser nas formas de obrigações (necessidades) e ofertas.
Declarações: refere-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com a verdade e podem ser:	Obrigações (Necessidades): referem-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com obrigação ou necessidade e podem ser:
- Afirmações: A lei está clara. - Afirmações Modalizadas: A lei talvez esteja clara. - Negativas: A lei não está clara.	- Prescritivas: Siga a lei! - Modalizadas: Você deveria seguir a lei. - Proibitivo: Não siga a lei!
Perguntas: o autor ou autora explicita o comprometimento de outrem com a verdade. Podem ser:	Ofertas: expressam o comprometimento do autor ou autora em agir. Podem ser:
- Positiva não Modalizada: A lei já é oficial? - Modalizada: A lei poderia já ser oficial? - Negativa não Modalizada: A lei já não é oficial?	- Aceitar: Eu seguirei a lei. - Aceitação Modalizada: Talvez eu siga a lei. - Recusa: Eu não seguirei a lei.

Fonte: Fontenele (2014, p. 137)

É possível ainda fazer a distinção entre *modalidade objetiva* e *modalidade subjetiva*. Na modalidade objetiva, perspectivas parciais podem ser universalizadas, pois a base subjetiva do julgamento está implícita: não fica claro qual o ponto de vista privilegiado na representação, se "o falante projeta o seu ponto de vista como universal ou age como veículo para o ponto de vista de outro indivíduo ou grupo" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200) (*A Terra pode ser/é provavelmente plana*). Na modalidade subjetiva, a base subjetiva para o grau de afinidade é explicitada, deixando claro que a afinidade expressa é do(a) próprio(a) falante (*Penso/suspeito/duvido que a Terra seja plana*).

No que diz respeito à realização linguística, os marcadores arquetípicos da modalidade na gramática tradicional são o "verbos modais" (poder, dever), mas

[5] Tradução minha. No original: Modality is important in the texturing of identities, both personal ('personalities') and social, in the sense that what you commit yourself to is a significant part of what you are.

existem muitas outras formas de manifestação: modo e tempo verbal (presente do indicativo manifesta modalidade categórica); advérbios modais ("provavelmente", "possivelmente", "obviamente"); adjetivos equivalentes (é provável/possível); Além dessas, há uma gama um tanto difusa de formas de manifestação de vários graus de afinidade: indeterminação, padrões de entonação e aspectos da pronúncia, relato em discurso indireto. O quadro a seguir ilustra essa variedade de marcadores de modalização:

Quadro 3: Marcadores Linguísticos da Modalidade

Marcadores Linguísticos	Exemplos
Verbos modais (poder, ter permissão para, dever).	A gente não *tinha permissão* para sair.
Advérbios modais (certamente, possivelmente)	Eu *possivelmente* farei outra faculdade
Advérbios de frequência (frequentemente, sempre, nunca).	Eu *sempre* gostei de inglês.
Comentários que destacam processos mentais (cativar, atrair, achar, pensar).	O inglês me *cativa*.
Particípio com função de adjetivos (requerido, exigido, obrigado).	A disciplina era *exigida* na escola.
Adjetivos modais (possível, provável, certo)	É *certo* que eu quero estudar inglês.
Expressões mitigadoras que denotam a imprecisão do discurso (meio, um tanto. Eu não sei se.., etc)	Eu sou *meio* quieto.
Discurso indireto (atribuição de um comentário a outra pessoa)	*Disseram-me* que na universidade tudo seria diferente.
Entonação e aspectos da pronúncia (tom hesitante, confiante, agressivo)	

Fonte: Adaptado de Ticks (2005, p. 5)

Destacamos a importância do estudo da modalidade não apenas para o significado identificacional, pois há mais do que o comprometimento do falante com suas proposições, ela pode também estar ligada a relações sociais, expressando, por exemplo, solidariedade com a pessoa com quem se fala. Hodge e Kress (1988) ressaltam que a afinidade que um (a) produtor (a) demonstra em relação a uma representação de mundo é inseparável do relacionamento (e 'afinidade') entre o (a) produtor (a) e outros(as) participantes do discurso.

As avaliações emitidas pelo(a) produtor(a) de um texto sobre a realidade e os acontecimentos que o(a) cercam também são importantes no estudo das identidades, porque revelam a atitude e o posicionamento adquiridos em relação a seus interlocutores. Para dar conta dessa categoria relevante à identificação, tomaremos por base os estudos de Fairlough (2003), o qual, por sua vez, considera as teorias de Graham (2002), Hunston e Thompson (2000) Lemke (1998) e, principalmente, a de Martin (2000) e White (2001). De acordo com Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade é composto pelos campos semânticos do Engajamento, da Gradação e da Atitude, este último distribuído nos subcampos: Afeto, Julgamento e Apreciação, cada um desses subcampos conta com diversas subcategorizações.[6] A abordagem da avaliação de

[6] Sobre a Teoria da Avaliatividade, conferir MARTIN, J.R. & WHITE, P.R.R *The Language of Evaluation: appraisal in English*, London: Palgrave MacMillan (2005).

Fairclough (2003) se distingue por não fazer detalhadas categorizações para os tipos de avaliação e mostra-se mais viável para os limites do trabalho aqui proposto.

Fairclough (2003) propõe a categoria da Avaliação no estudo do significado identificacional para referir-se a maneiras explícitas ou implícitas com que os(as) autores(as) se comprometem com valores. O referido autor propõe três categorias que podem indicar a materialização das avaliações em aspectos textuais, a saber: ***afirmações avaliativas***, ***afirmações com modalidades deônticas*** ou ***avaliações afetivas*** e ***presunções valorativas.*** Em afirmações avaliativas, o elemento avaliativo pode ser mais ou menos explícito. As valorações explícitas podem ser consideradas mais simples, pois podem ser ativadas através de termos que carregam significado negativo ou positivo, como os atributos "bom", "ruim", os verbos "desejar", "rejeitar", os advérbios "felizmente", "infelizmente" ou um sinal de exclamação. A valoração pode ainda ser menos explícita, isto é, inserida em frases e não afirmada.

Em relação à segunda categoria, Afirmações com modalidade deôntica, é importante destacar que a modalidade deôntica (conforme formulação de Halliday, 1985) pode realizar-se com léxico de natureza claramente valorativa. Fairclough (2013) entende que sentenças com modalidade deôntica (as de caráter de obrigação) são relacionadas à avaliação e cita o seguinte exemplo: quando Tony Blair diz que "os valores em que acreditamos devem refletir nas nossas ações no Afeganistão",[7] a afirmação dele implica, em termos mais gerais, que agir com base em valores é desejável, é algo bom a ser feito.

As Avaliações afetivas são mais um tipo de avaliação explícita que envolvem eventos psicológicos, como reflexões, sentimentos e percepções (HALLIDAY, 1985, p. 106). Na concepção de Fairclough (2003), essa categoria compreende tanto a utilização de processos mentais afetivos como processos relacionais. Para ele, a realização mais comum é por meio de processos mentais afetivos - "Este livro me fascina", mas pode se apresentar como processos relacionais, em que o atributo é afetivo - "Este livro é fascinante". Nesse ponto é interessante notar que, enquanto Fairclough (2003) inclui essas duas relações em uma única categoria que nomeia de Avaliações afetivas, White (2004) reconhece a distinção entre construir as emoções de um sujeito humano e atribuir às coisas o poder de gerar essas emoções, agrupando cada uma dessas realizações em um subsistema – Afeto e Apreciação. Assim, esse autor defende que dizer "Eu gosto daquele quadro" ancora a avaliação nas reações momentâneas e individuais do falante, enquanto dizer "Aquele é um belo quadro" ancora a avaliação nas propriedades "objetivas" do fenômeno avaliado em si.

Finalmente, as Presunções valorativas correspondem ao tipo de avaliação mais implícito, sem marcadores transparentes. Resende e Ramalho (2011) exemplificam com o termo "solidariedade" que constitui um elemento avaliador implícito, com conotação positiva latente. Faiclough (2003) cita o verbo "ajudar", o qual, seja qual for a expressão colocada a seguir, configura uma avaliação positiva. Porém esses exemplos estão num nível baixo de complexidade, as avaliações podem ser facilmente percebidas, pois essas expressões têm significado eminentemente positivo e desejável. Há, no entanto, outros casos em que os valores se encontram em uma esfera muito mais

[7] Tradução minha. No original: "The values we believe in should shine through what we do in Afghanistan" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 176).

profunda no texto e dependem da pressuposição de uma familiaridade com sistemas de valores implícitos compartilhados entre autor e receptor. A respeito disso, White (2004) argumenta que as valorações 'implícitas' "levantam sérios problemas teóricos e analíticos [...] passamos de significados vistos como inscritos no texto para significados vistos como operando apenas no contexto". (p. 181). O quadro seguinte apresenta as categorias de avaliação explícita e implícita que acabo de discutir:

Quadro 4: Categorias da Avaliação

Afirmações avaliativas	
Categorização	Exemplo
Adjetivos Avaliativos	Este é um *bom* livro.
Verbos Avaliativos	Ele se *acovardou*.
Advérbios avaliativos	Ele escreve *maravilhosamente*.
Exclamações	Que livro maravilhoso!
Sintagma Nominal (inserido em frases e não afirmado)	*Este livro horrível* custa uma fortuna.
Declarações com modalidade deôntica ou Processos mentais avaliativos	
Sentenças com modalidade deôntica (obrigação) indicam algo desejável.	O professor *deve* mostrar o valor do seu trabalho.
Avaliações afetivas com a utilização de processos mentais afetivos ou processos relacionais.	Este método me *fascina*. Este método é fascinante.
Pressuposições de valor	
Valores implícitos ou pressupostos, indicados por verbos como 'ajudar'.	As universidades *ajudam* as pessoas na construção do seu conhecimento.

Fonte: Adaptado de Ticks (2005)

Para resumir sua abordagem, Faiclough (2003) sugere algumas perguntas que podem nortear o trabalho do(a) analista quando ele(a) lança mão da categoria *avaliação* em um estudo: Com que valores (em termos do que é desejável ou indesejável) o/a autor/a se compromete?; como os valores são realizados – como afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deônticas, afirmações com processos mentais afetivos ou presunções valorativas?

Passo agora a uma descrição das práticas de leitura e escrita no Profletras. As notas de campo e as entrevistas foram examinadas para que identificássemos o que, quando, para que e com que propósitos os(as) alunos(as) escreveram/leram no período de um semestre letivo.

DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS ACADÊMICO-CIENTÍFICAS OBSERVADAS NO PROFLETRAS

Em relação à disciplina ofertada à segunda turma, os(as) alunos(as) produziram, no período de um semestre letivo, textos dos seguintes gêneros discursivos: autobiografia, oficina didática e resenha. Além desses gêneros, também foi proposta uma atividade

de retextualização[8] da crônica "A velha contrabandista", em que o(a) aluno(a) poderia escolher entre os gêneros notícia, relatório, carta ou relato . E ainda: uma prova escrita com questões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ao se examinar em que condições tais textos foram produzidos, observei que, em relação à autobiografia, a produção desse gênero foi proposta a partir da seguinte pergunta "Quem é você no Profletras?". Essa atividade escrita deveria ser apresentada oralmente, com o propósito de promover uma socialização entre a turma. No entanto, ela foi apenas entregue para a leitura e avaliação da professora, o que acabou conferindo-lhe um caráter artificial e escolarizado.

Na proposta de produção do gênero oficina didática, foi sugerido que cada mestrando(a) elaborasse uma sequência didática envolvendo a produção escrita de algum texto, focalizando um gênero discursivo específico. Sua função seria a produção de um livro eletrônico para ser disponibilizado para outros professores e professoras de Língua Portuguesa, a fim de divulgar atividades de produção textual que seguem uma abordagem processual. Antes da publicação, as oficinas foram apresentada à turma, através de seminário, ocasião em que a professora tecia considerações e os(as) demais alunos(as) também davam contribuições, ao mesmo tempo que enriqueciam a própria prática com a proposta trazida pelo(a) colega, em uma estratégia de troca, de partilha e de debate dos(as) produtores e dos ouvintes. Para fundamentar a elaboração da oficina didática, os(as) cursistas deveriam ler e resenhar uma obra anteriormente sugerida pela professora da disciplina. A lista era composta de cinco títulos publicados há mais de 10 anos, o que tornava a produção a ser feita pelos alunos esvaziada da função social comumente associada a esse gênero, que é de informar, examinar, discutir e apresentar uma avaliação a respeito de uma nova obra, recém-lançada. Apesar disso, constituem, na visão da professora, obras de leitura obrigatória para professores(as) em formação, todas voltadas para o trabalho com a produção de textos na escola. Penso que a resenha, nesse contexto, distanciou-se de sua função mais usual e adquiriu um novo sentido, qual seja: sistematizar a leitura de uma obra que fundamentaria teoricamente a oficina didática.

Em relação à disciplina ofertada à terceira turma do programa, as atividades de escrita solicitadas foram as seguintes: resenha, prova escrita e trabalho final (em forma de artigo ou relato de experiência). A resenha foi proposta de modo a atender a uma de suas funções sociais, tendo em vista que a professora propõe que os(as) alunos(as) resenhem uma obra na íntegra, publicada nos três últimos anos, podendo submeter o texto produzido a um periódico para publicação. Dessa forma, podemos dizer que a atividade foi além do contexto institucional e avaliativo em que os(as) participantes se encontravam. Já a prova escrita é um gênero discursivo comumente utilizado somente como instrumento de avaliação da aprendizagem dos(as) alunos(as) e, finalmente, o trabalho final (artigo ou relato de experiência) deveria ser produzido pelos(as) cursistas, tomando por base uma intervenção em suas salas de aula, fundamentada em teorias estudadas na disciplina. Destaco, portanto, a contribuição da atividade não somente na apropriação ou retomada da escrita desses gêneros, mas na

[8] De acordo com Matencio (2002), a retextualização é a produção de um texto a partir de um ou mais textos-base e distingue-se da reescrita pelo fato de que o texto resultante do processo pertence a um gênero distinto do gênero do(s) texto(s)-base.

atenção ao ensino que a atravessa, tornando-a mais significativa para os professores e professoras em formação.

A fim de ilustrar a relação entre a inserção nas práticas acadêmico-científicas descritas aqui e os processos discursivos de construção de identidade(s), apresenta-se a seção seguinte.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E AS IDENTIDADES DOCENTES

A análise indicou que a incursão em práticas de letramento propiciadas pelo Mestrado Profissional é alavancadora de mudanças discursivas por parte dos(as) cursistas, que, posteriormente, conduzem a mudanças mais profundas, no domínio da ação. Mapeei essas mudanças em três tipos: aprimoramento da formação prática; incursão em práticas de letramento específicas do contexto acadêmico; mudanças nas concepções sobre o ensino da leitura e da escrita.

Inicialmente, é preciso comentar um descontentamento manifestado por muitos(as) mestrandos(as) em relação à falta de atenção à prática docente no curso de licenciatura em Letras. Uma das perguntas feitas na entrevista foi a seguinte: "Como você avalia a formação inicial em relação aos saberes necessários para o exercício da profissão? ". Algumas de suas respostas foram significativas porque acabaram por revelar o distanciamento entre os saberes acadêmicos e a prática de sala de aula.

A fala das participantes Iara, Rânia e Agnes indica essa insatisfação:

> **Iara:** A gente estuda todas as teorias, mas a gente não vê uma aplicabilidade no final, né? Faz muita falta isso, principalmente porque aqui é um curso de licenciatura, aí a gente só vai ver lá no final quando os conteúdos já não estão tão mais frescos, né?
>
> **Rânia:** A graduação tem muita coisa, como eu falei, vou ser bem sincera agora não se aproveita, assim, pra vida real, né, que era só uma disciplina que você tinha que cursar porque você, tava lá na grade do curso, do programa, mas que ela vá servir, não.
>
> **Agnes:** O que a gente aprende na universidade na graduação está muito aquém do que a realidade exige. [...] Em relação ao que a gente vê na graduação de Letras pra prática é muito pouco, né? A gente tem poucas disciplinas em relação a isso as disciplinas de, de, estágio são muito poucas, são pouco acompanhadas, né?

Identificamos, nos trechos, o uso de declarações (modalidade epistêmica), que exploram fatos (*realis statements*). Por meio de declarações afirmativas e negativas, apresentam informações categóricas (presente do indicativo), com um grau maior de assertividade: "está muito aquém", "é muito pouco", "não se aproveita", "não vê uma aplicabilidade". Esses excertos constituem também declarações de valor, que são avaliações negativas, pois se entende que o ensino não era muito utilitário. Fica pressuposto que o ensino deve ter uma utilidade de caráter prático, que, no caso dos cursos de licenciatura, consiste na preparação para a atuação docente. A formação prática, segundo as participantes, ocorre somente no final do curso e é limitada às disciplinas de estágio, que são "muito poucas" e "pouco acompanhadas".

Outro destaque é para o uso da locução pronominal inclusiva "a gente". Fairclough (2003) alerta-nos que, para além das marcas modalizadoras, outras categorias, como os pronomes pessoais, também contribuem para a construção da identificação dos

participantes. O poder de fazer declarações em nome de outras pessoas (a gente), como representante da classe, mostra que as participantes veem a si mesmas como conhecedoras dos problemas e capazes de comprometer-se fortemente com aquilo que afirmam não só em relação a elas, mas em relação a todos os professores e professoras formados(as) no curso de Letras.

Considerando-se a modalidade deôntica, existe uma só ocorrência explícita: "você tinha que cursar", denotando o caráter de obrigatoriedade da disciplina. Podemos relacionar a modalidade deôntica à avaliação, com base em Fairclough (2003). Segundo o autor, no caso das obrigações, as avaliações aparecem como se as ações do sujeito devessem ser motivadas por determinados valores desejáveis e não por outros. No trecho em questão, temos uma avaliação negativa, pois fica claro que a disciplina não terá uma utilidade prática, mas que é cursada apenas pela necessidade de cumprir a grade curricular do curso. Verifica-se outra ocorrência que remete ao comprometimento com uma necessidade, mas de forma implícita: "A gente estuda todas as teorias, mas a gente não vê uma aplicabilidade no final, né? Faz muita falta isso, principalmente porque aqui é um curso de licenciatura". Quando se diz isso, supõe-se que um curso de licenciatura, mais que os outros, deva relacionar teoria e prática, sob o risco de ser incompleto, caso não o faça. Nesse caso podemos perceber também uma marca de avaliação da informante, expressando o que é desejável em um curso de licenciatura.

O(A) professor(a) formado(a) no curso de licenciatura em Letras depara com os limites de dominar apenas o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem para dar conta das dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as). Perceberá logo a necessidade de conjugar esses conhecimentos com outros saberes, para então multiplicar as suas possibilidades de criar situações significativas de aprendizagem. É nesse contexto que o Mestrado Profissional surge como uma oportunidade de refinar esses conhecimentos e aprimorar a formação prática. Podemos ver uma avaliação positiva do curso quanto aos saberes necessários para o exercício da profissão:

> **Rânia**: Diferente do mestrado Profletras que realmente nada é desperdiçado, assim, muito pelo contrário, ele é muito intenso, e, penso que, na graduação você aproveita 60% do que você estudou e no mestrado você aproveita 90 %.
>
> **Rosa**: eu tenho uma prática, eu sou muito voltada pra prática então eu achei bacana eu ir pro Profletras então eu acho, eu acho que eu faço assim, eu assimilo as coisas e depois através da minha prática eu vou introduzindo.

Através do uso do adverbio modal "realmente", a participante Rânia manifesta alto grau de afinidade com a afirmação que faz em relação ao aproveitamento do que se estuda no curso para a profissão docente. E com o uso da expressão "muito pelo contrário" ela estabelece forte distinção entre o Profletras e a graduação. Inicia a narração com uma modalidade objetiva, em que a falante projeta o seu ponto de vista como universal: ("nada é desperdiçado"; "ele é muito intenso"). Já ao utilizar o processo mental "penso", a base subjetiva para o grau de afinidade é explicitada, deixando claro que a afinidade expressa é da própria falante; ela demonstra, assim, uma crença pessoal do aproveitamento dos conhecimentos adquiridos. O segundo excerto também mostra o uso de modalidade subjetiva, com comentário que destaca o processo mental "acho", ao falar da transposição dos conteúdos do Profletras para a sua prática docente.

Aqui temos afirmações avaliativas explícitas: o primeiro excerto destacado apresenta processo relacional (é) com um atributo (intenso) que expressa percepção positiva e é intensificado por advérbio (muito); o segundo excerto apresenta um enunciado avaliativo (eu achei bacana). Ambas enfatizam a importância do Profletras como programa que estabelece maior relação entre a teoria linguística e o ensino-aprendizagem em sala de aula.

Uma procura por essa formação de caráter mais prático é um dos motivos que levou os(as) participantes a ingressarem no Profletras, além da acessibilidade para pessoas que trabalham, possibilidade de ascensão profissional e salarial, entre outros:

> **Iara:** Então, eu tinha acabado de entrar na escola pública, fiquei, conheci e aí resolvi fazer a prova, e aí, assim, gostei da proposta, porque era relacionado ao ensino que era uma coisa que já me interessava**,** [...] eu achei que fosse talvez, fosse mais leve no sentido de que, como eu não poderia pedir afastamento, porque eu estava no período probatório, então eu achei que o Profletras tivesse uma grade mais adequada pro meu momento, né? [...] a gente aprende a relacionar mais a teoria com a prática não tanto quanto eu esperava, né, mas talvez, talvez seja uma pretensão muito grande minha mas pelo menos tem muitos caminhos que foram apontados [...] quando aparece um problema você já sabe mais ou menos que caminho tomar né, então, assim, esse primeiro semestre foi muito importante realmente foi um divisor, foi um divisor de águas. [...]
>
> **Rosa:** E aí eu entrei no mercado de trabalho comecei a trabalhar dar um monte de aula, você tem que dar muita aula pra conseguir um salário razoável e você vai perdendo né é.... contato com as coisas que estão acontecendo contato com leituras e sempre há uma vontade de fazer um mestrado só que é tudo muito/ muito distante a realidade, então eu acho que eu tentei alguma vez no acadêmico não deu certo aí eu soube dessa do Profletras eu achei muito interessante e não vamos mentir todo mundo que tá em sala de aula gostaria de fazer um mestrado pra melhorar o seu salário que acaba não sendo/ normalmente não é tão significativo assim , mas é uma saída, né? Então eu fiquei muito contente quando eu soube do Profletras e aí por tá longe do mundo acadêmico você já não sabe mais como preparar um projeto, você tá muito distante, [...] Então, quando surgiu o Profletras foi uma tábua de salvação.

Um destaque nesses trechos é para o uso das metáforas, segundo Fairclough (2001), quando significamos algo por meio de uma metáfora e não de outra estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra, o que sugere filiação a uma maneira particular de representar aspectos do mundo e de identificá-los. No primeiro relato transcrito, a participante Iara avalia o primeiro semestre da formação como "muito importante", o que constitui uma atitude de julgamento, em termos da relevância do programa curricular do Profletras. Com o uso da metáfora do "divisor de águas", evidencia-se essa importância, ao qualificar o programa como um marco que trouxe transformações profundas, supostamente positivas e que vai definir sua prática docente em antes e depois. No segundo relato, a participante Rosa utiliza a metáfora da "tábua de salvação", caracterizando o programa como último recurso para atingir uma ascensão profissional e uma continuidade dos estudos acadêmicos, tendo em vista que a formação "é uma saída" para "melhorar o seu salário" e constitui-se também como uma oportunidade de voltar à academia, uma vez que o mestrado acadêmico "é muito distante".

Podemos verificar também essa motivação para a procura do curso pela análise das notas de campo:

> A professora deu início à aula com o questionamento dos motivos pelos quais haviam escolhido o Profletras. Um(a) aluno(a) relatou que, afastado(a) da vida acadêmica, o Profletras foi uma oportunidade para buscar novos conhecimentos para a sala de aula, bem como novos métodos bem fundamentados e preparar-se melhor para responder as dúvidas dos alunos. Outro/a demonstrou a "vontade sempre de fazer um mestrado", mas por estar distante do meio acadêmico sentiu insegurança para tentar o Mestrado Acadêmico. Outro/a ainda relatou que a proposta do Mestrado Profissional casaria melhor com seus objetivos, por estar voltado para o trabalho em sala de aula. Um(a) aluno(a) coloca como motivação a "busca de soluções para os problemas da sala de aula", ao que outro(a) rebate: "Não sei se vou encontrar soluções ou mais problemas" Alguns/algumas citaram a necessidade de superar a função de professor "dador" de aula, aquele limitado e reprodutor do livro didático. (Nota de campo – 18/03/2016)

Como se vê, um dos motivos para a escolha do Profletras foi a proposta do programa de manter um vínculo mais estreito com a profissão e voltar-se para as necessidades e situações vivenciadas na prática docente, com o objetivo de ajudar professores(as) a solucionar as situações problemáticas com as quais podem deparar. Além de aperfeiçoar a prática docente, os(as) mestrandos(as) também se apropriam de novos gêneros discursivos acadêmico-científicos, como o artigo científico e o projeto de pesquisa:

> **Rafael:** Na graduação, primeiro que eu não tive monografia, né, não tive trabalho de conclusão de curso, alguns professores pediam ensaios, eram avaliações escritas mesmo, artigo, resenha, muito aquela coisa focada naquela disciplina [...] era muito seminário, prova escrita, resenha, ensaio, artigo, artigo muito pouco, eu nem me lembro se eu fiz algum artigo, acho que eu fiz, mas mais eram seminário e apresentação de ensaios, ensaios críticos, né?
>
> **Agnes:** (No Profletras) tem gêneros da graduação como a resenha, mas tem artigo científico que a gente não fez na graduação, eu nunca fiz um artigo cientifico na graduação e na verdade vou fazer, vou tentar fazer agora, relato de experiência mesmo eu já produzi um na graduação, e o projeto que é novo pra gente. Na minha graduação eu não fiz monografia, então a gente tá aprendendo do zero a fazer um projeto.
>
> **Lia:** Até hoje eu não entendo como que eu terminei o curso de Letras e eu não fiz o TCC, não me foi cobrado então essa ideia de como criar um projeto não foi a mim ensinado durante a graduação, e eu no momento eu comemorei porque foi uma cobrança a menos, mas depois eu sofri devido a essa falta na minha grade curricular, no meu desempenho acadêmico.

O participante Rafael aponta ensaio, prova, resenha e seminário como os principais gêneros solicitados na graduação. Ele avalia essa prática de produção escrita com a expressão "muito aquela coisa focada naquela disciplina", deixa claro, portanto, que essas atividades não tinham uma função social própria, eram realizadas apenas para atestar os conhecimentos adquiridos na disciplina. Através do advérbio de frequência ("nunca") a participante Agnes desvela a ausência total da prática de escrita de artigos científicos na graduação e através das declarações "na verdade vou fazer, vou tentar fazer agora" e "aprendendo do zero" evidencia também a aquisição de uma nova prática de escrita acadêmica: o projeto de pesquisa.

A respeito da escrita do projeto, a participante Lia revela um momento de sofrimento pela falta dessa prática em sua graduação. O processo de seleção diferenciado do Mestrado Profissional, sem a exigência de um anteprojeto de pesquisa é, inclusive, apontado muitas vezes como uma grande motivação para a procura pelo curso. Alguns alunos/alunas não se sentem preparados(as) para produzir esse gênero, uma vez que não tiveram esse aprendizado durante a graduação.

Em relação ao projeto de pesquisa, os(as) alunos(as) cursam uma disciplina específica para a produção desse gênero discursivo. O artigo científico é outro gênero discursivo apontado como novo no contexto do Mestrado Profissional e em uma das disciplinas observadas, a professora dedicou um tempo da aula para dar orientações acerca das suas características:

> Segundo orientação da professora, o trabalho final da disciplina precisa estar voltado para o trabalho em sala de aula e pode ser feito na forma de um artigo ou relato de experiência. Sobre a estrutura do artigo, escreve na lousa cada parte desse gênero e explica cada uma delas: Na *Introdução*, devem ser apresentadas as questões e objetivos do trabalho, na *Teoria ou Estado da Arte* devem ser apresentadas as teorias que fundamentam a pesquisa, mas sem "chover no molhado", na *Metodologia* devem explicar como foi feito o trabalho, na *Análise* devem proceder à análise dos dados e devem concluir com uma seção de *Considerações Finais*. Por fim, devem incluir as *Referências*. A professora destaca ainda que o trabalho deve ter uma circularidade entre teoria e prática. (Nota de campo – 06/05/2016).

Quero destacar, contudo, que um conjunto de regras ou de instruções transmitidas pelo(a) professor(a) não é suficiente para que os(as) alunos(as) passem a dominar a escrita de um gênero discursivo. Além disso, o letramento na academia não se limita aos gêneros produzidos nesse contexto (tese, dissertação, monografia, artigo, ensaio, resenha, resumo, entre outros), mas está relacionado também a práticas específicas da academia com usos e significados próprios, como a reescrita, o tratamento de temas polêmicos, a discussão, o desenvolvimento de um espírito crítico, a consideração/atenção do leitor nos textos produzidos. A apropriação de uma leitura crítica é apontada como uma das grandes contribuições da formação continuada, conforme afirma a cursista Iara: "dessas práticas de letramento talvez o que eu leve mais forte pra sala de aula seja a questão da discussão, da oralidade".

Já falei a respeito do que se lê no contexto do Profletras, outra questão importante a ser debatida é "Para que se lê"? A professora da disciplina ofertada à terceira turma estava tentando introduzir uma forma de leitura crítica, por isso requeria que os(as) alunos(as) demonstrassem a capacidade de relação das leituras e avaliação das obras quanto a inovações e limitações. Os(As) cursistas demonstravam grande dificuldade nos momentos em que eram solicitados(as) a falar para a turma. Uma aluna, ao ser convidada a falar, declara: "eu não sei se eu vou conseguir atingir a sua meta". Segundo Marinho (2010), uma das dificuldades que os(as) alunos(as) em contexto acadêmico enfrentam é a de entender que concepções e expectativas têm os(as) seus/suas professores(as) quando lhes demandam uma tarefa de leitura ou de escrita.

O relato de uma cursista durante a aula é muito significativo para entendermos que parte dessa dificuldade nas leituras, no contexto do Profletras, está relacionada à falta de tempo para dedicação aos estudos, tendo em vista que os(as) cursistas precisam conciliar as funções de professor(a) e mestrando(a):

> Nós também estamos aqui na condição de alunos, se compararmos o mestrado acadêmico com o mestrado profissional, nós não tiramos licença, trabalhamos, a maioria dos alunos no mestrado acadêmico tira licença. [...] Quando não conseguimos fazer todas as leituras não é por falta de interesse e foco, cada classe tem uma realidade e é importante o professor considerar. (Relato de uma aluna durante observação realizada em 27/05/2016).

Vimos até agora que o Mestrado Profissional em Letras promove uma aproximação entre os saberes científicos e a prática docente, o que era feito de modo incipiente na graduação, e dissemina conhecimentos sobre práticas de leitura e de escrita de gêneros discursivos acadêmico científicos. Além disso, é possível perceber uma mudança nas concepções de letramento que orientam as práticas docentes dos(as) cursistas. Em uma das observações, uma aluna relata que um dos problemas para o qual ela busca solução no Mestrado Profissional é o fato de encontrar alunos nas séries finais do Ensino Fundamental e já no Ensino Médio com dificuldades básicas, sem atender os pré-requisitos para aquela série. Podemos perceber que o ensino da leitura e da escrita é concebido, nessa situação, como gradação: pré-conhecimento de séries anteriores para avançar para outras. O discurso repetido por professores "Você já deveria saber" leva o aluno a ver-se sempre na falta.

Marinho (2010) fala a respeito desse discurso dominante de déficit para a compreensão da escrita e do letramento do(a) estudante em contextos formais de ensino. Os(As) professores(as) consideram que há lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes. Na maioria das vezes, o(a) docente não explicita de forma suficiente determinados conteúdos, supondo que o(a) aluno(a) já sabe, por ser objeto de estudo de séries anteriores; sem uma concepção clara do conteúdo, os(as) alunos(as) vão aprendendo subliminarmente, por tentativas de acerto e erro, a responder adequadamente às atividades escolares que lhe são propostas. A respeito disso, Barton (2009), destaca que os discursos contemporâneos sobre a educação muitas vezes recorrem ao discurso limitado de habilidades e ao discurso do déficit e da culpa. Os Estudos de Letramento oferecem um discurso particular, uma maneira de falar sobre o letramento que desafia essa visão predominante, por ser baseado em uma teoria do letramento como prática social e apresentar a possibilidade de ser desenvolvido em uma prática da pedagogia social.

A respeito da fala da cursista, a professora da disciplina comenta que o que se considera como pré-conhecimento para determinada série tem que ser sempre retomado, nunca pressuposto como conhecimento partilhado; concordo que a pressuposição é frustrante tanto para professor(a) como para aluno(a), pois professores(as) constatam que os alunos não sabem o que já deveriam saber e alunos(as) acabam por internalizar uma postura auto discriminatória, reconhecendo-se como incapazes de avançar no conhecimento. O modelo ideológico de letramento oferece uma concepção alternativo do ensino, visto como algo contínuo, em que, a qualquer momento, os conhecimentos podem ser retomados.

Outra aluna, ao comentar o relato da primeira, justifica que professores(as) reproduzem esse discurso devido a dois fatores: primeiramente, o sistema de ensino é baseado nessa perspectiva de gradação, em que são solicitados dos(as) professores(as) planos de aula que devem seguir esse modelo. E ainda: a forma como os(as) professores(as) aprenderam, enquanto alunos(as), é essa. Essa aluna, então, aponta dois desafios

para uma possível mudança: primeiro a imposição do "sistema de ensino", que dita as regras do trabalho do professor; de acordo com Gee (2000 apud FONTENELE, 2014), a profissão de professor é uma identidade institucional e, portanto, é uma posição atingida. A força que determina essa posição é um grupo de autoridades, tanto governamentais quanto acadêmicas e o processo pelo qual essa força funciona é a autorização, ou seja, leis, regras, tradições e princípios de vários tipos que permitem às autoridades "criarem" a posição de professor/professora com suas respectivas responsabilidades e direitos.

Além disso, segundo a mestranda, a dificuldade em superar o modelo está ligada a experiência que tiveram com a profissão ainda enquanto alunos(as), o que faz todo o sentido, porque os(as) futuros(as) professores(as) são expostos(as) a essa cultura de ensinar e aprender antes de decidirem por frequentar um curso de licenciatura. Na verdade, essa formação começa a ser construída pela observação da prática do ensino ainda no papel de aluno(a) da educação básica: "A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente" (IZA et al, 2014, p. 277).

Em outra aula da mesma turma, pude observar, no relato de outra mestranda, uma mudança nessa concepção que parte do modelo de déficit para uma visão do ensino como um processo contínuo, com idas e vindas. A cursista relatou que fez a leitura de um artigo proposto para uma disciplina, cujo título é "Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno?" (BORTONI-RICARDO e OLIVEIRA, 2013), e depois dessa leitura ela passou a pensar sobre a sua própria prática. Se antes, nas palavras da própria mestranda, ela "sentia ódio" ao ler uma produção textual e deparar com vários erros de ortografia, perguntando-se como aquele(a) aluno/aluna teria chegado àquela etapa de ensino cometendo tantos erros, agora ela tomava consciência de que a aprendizagem da escrita é um processo que leva muito tempo, às vezes é um processo da vida toda. Nas palavras das autoras do texto, em um trecho citado pela cursista, a alfabetização tem momento para começar, mas não tem momento para terminar. Esse relato mostra reflexões que podem ser um indício de uma mudança na prática.

É claro que o enfoque na correção ortográfica, citado pela mestranda, é uma prática do Modelo Autônomo de Letramento. Esse modelo em que a escrita é trabalhada de forma abstraída da realidade, descontextualizada e sem sentido para o(a) aluno(a) é naturalizado e internalizado pelos(as) professores(as). Mas através das leituras e debates em sala, professores e professoras tomam consciência das implicações desse modelo e há, então, a possibilidade da construção de uma nova identidade, com novas possibilidades de atuação.

Porém há que se destacar que essas mudanças fazem parte de um processo, contínuo e demorado, e muitas vezes há dificuldade de abandonar velhas práticas arraigadas do modelo autônomo, é o que constatei nos relatos dos(as) cursistas, durante a observação participante. Alunos e alunas demonstraram que consideram ser necessário o uso do modelo autônomo quando se quer trabalhar questões de ortografia e gramática. Eles insistem em que é preciso tirar um tempo da aula para dedicar ao modelo autônomo, ao relatar em sala de aula: "o ensino da ortografia, por exemplo, é regra, não tem como não ser mecânico". A professora da disciplina contra argumenta que é possível trabalhar com o modelo ideológico com vistas a desenvolver todos os

aspectos do ensino, conduzindo o trabalho pedagógico de maneira adequada, lúdica, sem a perspectiva redutora de focar somente a gramática, pois, segundo ela, o foco da aula deve ser o acesso ao conhecimento, não a correção gramatical. Logo, a adoção do modelo ideológico significa ligar o trabalho pedagógico à vida social, contribuir para o seu desenvolvimento, explorar a proximidade dos alunos com questões da comunidade, relacionar o ensino com o próprio contexto dos alunos, enfim, trazer as suas práticas socioculturais para a sala de aula.

No relato a seguir, gravado em sala de aula, uma cursista fala das dificuldades de incorporar o modelo ideológico à sua prática docente:

> a nossa experiência em sala de aula também denota, né que nós ainda por muitas vezes por mais que compreendamos, né, o letramento ideológico, a gente, de certa forma, ainda impõe esse letramento autônomo em sala de aula porque, como os textos falam, a gente acredita que/ nós internalizamos que o letramento autônomo ele traz progresso, né , ele traz é ,é melhores é, é possibilidades de, de condições de vida, de acesso e então nós temos que mudar, né, as concepções de letramento das comunidades para inserir novos tipos de letramento porque assim essa comunidade vai ser melhor, né? [...] sempre durante essas leitura , a gente faz, nós somos pessoas da prática, né , a gente tá em sala de aula o tempo inteiro, então todos os textos que eu leio, sempre, né, falando de mim, eu fico é, pensando na minha prática, né? E eu fico, ah eu tô fazendo isso, eu faço isso, eu faço isso, eu faço isso (entre risos) e é péssimo né, porque a gente chega à conclusão que por mais que (ininteligível) teoricamente a gente saiba que não é adequado, muitas vezes ali no dia a dia, na prática de sala de aula, tem outros contextos, e eu trabalho com os 6º né, eles são pequenininhos, o principal motivo da indisciplina eu faço alguma coisa que ela diz aqui nesse texto que pra que haja disciplina a gente acaba/ a gente eu, né? Tô falando eu, acaba é, é, realizando práticas que promovam que eles fiquem disciplinados pra escutar aquilo que eu tô dizendo né, e, e, essas práticas elas não são adequadas, muitas vezes, muitas vezes elas são impostas, muitas vezes elas castram , né, a aprendizagem do aluno, mas eu preciso daquilo ali muitas vezes pra conseguir sobreviver dentro daquele, dentro daquele contexto da sala de aula. (Relato de uma aluna gravado durante observação realizada em 27/05/2016).

Apesar do uso frequente da forma adverbial "né" como pedido de confirmação do enunciado anterior, percebemos, no emprego da modalidade epistêmica, um alto grau de envolvimento da falante, que se posiciona claramente em relação ao que declara, expressando a dificuldade em aplicar na prática o modelo ideológico do letramento. A falante se identifica com o tipo de comportamento que ela descreve, seja na primeira pessoa do plural ("nós internalizamos que o modelo ele traz progresso"), ou do singular ("eu faço alguma coisa"). O comprometimento da falante é modalizado (através da expressão mitigadora "de certa forma") quando fala da imposição do modelo autônomo pelos professores, mas em outros momentos os advérbios de frequência ("sempre", "muitas vezes") reforçam a reflexão contínua dos(as) docentes sobre a própria prática e as razões para a adoção de práticas inadequadas em sala de aula.

Ela defende que as dificuldades de aplicação do modelo ideológico do letramento na prática de sala de aula são motivadas, em primeiro lugar, pela própria concepção do modelo autônomo, internalizada por muitos professores, de que é preciso desenvolver nos alunos as habilidades individuais para que eles sejam aprovados nos exames externos, consigam um bom emprego e alcancem a mobilidade social. Ela também cita o texto discutido em aula "(Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em

grupos anódinos" (MACHADO, 2013) para embasar o seu argumento de que devido à rotina de sala de aula, muitas vezes, ela precisa aplicar atividades mecânicas e sem sentido para manter a ordem.

Além dessas dificuldades relatadas de ultrapassar concepções naturalizadas e ainda de enfrentar problemas estruturais do ensino, como salas de aula superlotadas, indisciplina, violência, falta de recursos, há também outra barreira para a consolidação de práticas de letramento ideológico no ensino: a existência de relações assimétricas de poder. Uma preocupação constantemente relatada pelos(as) cursistas é quanto às mudanças no ensino influenciadas pelos exames externos, principalmente o Enem. É possível perceber que o Estado impõe mudanças e estratégias de controle, que fazem com que os(as) professores(as) vivenciem uma verdadeira tensão em sua identidade: seguir o modelo arquitetado pela política curricular oficial, com seu modelo escolar burocrático, conteudista e cientificista que a educação pública brasileira vem assumindo por pressão do mercado de trabalho e cada vez mais distante de seus vínculos culturais e sociais ou construir identidades subversivas, baseando o ensino em uma *pedagogia da prática social* (BARTON, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de Licenciatura em Letras prioriza os saberes de ordem linguística e pouco aborda os conhecimentos sobre o processo de ensinar/aprender línguas. Tal questão pouco contribui para a construção da identidade do(a) futuro(a) professor(a) de Português. Muitos pesquisadores e pesquisadoras, a exemplo de Tardif (2002), apontam para a necessidade de reorganização dos programas de formação, de modo que se possa vincular, além da formação geral e científica, uma formação prática. Para efetivar-se essa mudança seriam necessárias ações como estágios de longa duração, contatos repetidos e frequentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos.

Nesse contexto, o Profletras constitui uma modalidade de formação continuada que tem a função de permitir ao(à) professor(a) uma "reciclagem" do conhecimento com o estudo de teorias atualizadas e, sobretudo, provocar situações de reflexão sobre a prática pedagógica, e viabilizar novas ações em sua atuação docente, por meio de conhecimentos sobre os métodos e modos de ensinar.

Além da formação prática, os(as) cursistas são expostos(as) a práticas de escrita acadêmica que alguns(as) deles(as) nunca vivenciaram no contexto da graduação; entre os gêneros discursivos que produzem pela primeira vez estão o artigo científico e o projeto de pesquisa. Os(As) participantes denotam, em sua fala, um momento de sofrimento que perpassa esse desenvolvimento educacional. Outra contribuição do curso é a habilidade de avaliar e se posicionar em relação ao conteúdo dos textos lidos. Segundo Marinho (2010), essa prática de leitura crítica demanda "um laborioso trabalho e um tempo de convivência que atravessa todo o curso de graduação, não tendo um ponto final para aqueles que se aventuram na trajetória acadêmica de mestrado, doutorado e pesquisas" (p. 370).

Outra mudança mapeada diz respeito às concepções do ensino de escrita e leitura. Através das leituras e debates em sala, professores e professoras cursistas tomam

consciência das implicações do modelo autônomo de letramento, internalizado e reproduzido, e há, então a possibilidade da construção de uma nova identidade, com novas possibilidades de atuação. É claro que, nesse processo de mudança, eles(as) enfrentam muitos desafios, sejam problemas estruturais do ensino, sejam as estratégias de controle do Estado, ou ainda a superação de um modelo engessado e adquirido desde a socialização primária. A esse respeito, Street (2012) argumenta que é preciso avançar além das críticas unicamente teóricas ao modelo autônomo de letramento e desenvolver propostas de aplicações práticas do modelo ideológico. As perspectivas teóricas reunidas nos Novos Estudos do Letramento precisam fazer essa mediação da teoria na prática, o que constitui uma agenda para pesquisas futuras. É necessário que os estudos nesse campo avancem para que o letramento como prática social deixe de ser apenas disseminado em discursos educativos e seja, de fato, incorporado a práticas pedagógicas, principalmente no sistema público de ensino.

REFERÊNCIAS

BARTON, D. Understanding textual practices in a changing world. In: BAYNHAM, M; PRINSLOO, M. Basingstoke (eds). **The Future of Literacy Studies** : Palgrave Macmillan, 2009. p. 38-53.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência**. 2013. 310 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? BORTONI-RICARDO, S.; MACHADO, V. R. (orgs). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Coord. Trad., revisão e prefácio à Ed. Brasileira de I. Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse** - Textual Analysis for Social Research. London: Routledge, 2003.

____. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FONTENELE, L. M. S. **O novo contexto da educação especial: uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas.** 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to Functional Grammar**, London: Edward Arnold, 1985.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HODGE, Robert; GUNTHER Kress. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

IZA, D. et al, Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, pp. 273-292, 2014.

MACHADO, V. R. (Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos. In: BORTONI-RICARDO & MACHADO, V. R. (orgs). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento. A construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995. p. 71- 96.

____. **Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Orgs.) **Práticas identitárias. Língua e discurso**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006, pp. 71-96.

____. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. **In:** ____. (org.). **Discursos e práticas de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, pp. 69-92.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

MOREIRA, M.A. O mestrado (profissional) em ensino. **RBPG**, n. 1, jul. 2004.

RIOS, G. V. **Literacy Discourses**: a Sociocultural Critique in Brazilian Communities. Saarbrücken: Verlag dr. müller, 2009.

SATO, Denise Tamaê Borges. **A construção da identidade de gênero na educação inclusiva**: letramento e discurso. 2013. 397 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

STREET, B. **Literacy in theory and pratice.** New York: Cambridge University Press, 1984.

____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to Literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education** 5 (2), 2003, pp. 77–91.

____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. **In:** MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010, pp. 33-53.

____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. **In:** MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, pp. 69-92.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TICKS, L. K.. A identificação desvelada na análise do discurso de professores de inglês em formação inicial. **Linguagens & cidadania**, n. 13. jan-jul 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania >. Acesso em: 30 jan. 2016.

WHITE, P. Valoração – A Linguagem da Avaliação e da Perspectiva**. Linguagem em (Dis) curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp, pp. 178-205, 2004

INSERÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA A PARTIR DA PRODUÇÃO TEXTUAL

THE INCLUSION OF INDIGENOUS STUDENTS IN PUBLIC UNIVERSITIES THROUGH TEXT PRODUCTION

Umberto Euzebio[1]
Eduardo Melo Rebouças[2]

RESUMO: O convênio FUB/FUNAI foi firmado em 2004 para formar profissionais indígenas, porém os ingressantes por esse sistema enfrentam inúmeros problemas, dentre eles, as dificuldades de leitura e escrita. Neste trabalho a língua foi considerada uma atividade interativa sociocognitiva, um meio para a ação entre participantes que estão inseridos em um determinado contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, o texto deve ser visto como um processo de construção de sentidos. Assim, o objetivo deste trabalho foi avaliar a prática da Produção Textual por estudantes universitários indígenas e sua contribuição para o entendimento e enfrentamento da realidade acadêmica. Como metodologia, foram propostas reflexões contextualizadas quanto à cultura e à área específica de formação de cada estudante. Dessa forma, produziram um texto sobre pertencimento e uma resenha de um texto de suas respectivas áreas, passando por várias versões, a partir de *feedback* textual-interativo. Fundamentados na concepção dialógica e sociocultural de língua, texto e gênero, foi trabalhada a produção a partir da familiarização da linguagem científica em oposição ao senso comum como exercício acadêmico. Essa prática proporcionou desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e promoveu interação e inclusão dos indígenas na Universidade.

Palavras–chave: produção textual; indígena; gênero textual; inclusão; educação superior.

ABSTRACT: The agreement FUB/FUNAI was signed in 2004 to train indigenous professionals. However, students of this system face innumerous problems, such as reading and writing difficulties. Within this work, language was considered to be an interactive socio-cognitive activity, a means for action between participants who are inserted in a determined socio-historical context. In this perspective, the text must be seen as a process of constructing meanings. Therefore, the objective of this work was to evaluate the practice of text production by indigenous undergraduates and its contribution to the understanding and confrontation of the academic reality. As methodology, contextualized reflections regarding the culture and specific training area of each student were proposed. In this way, they produced a text about belonging and a

[1] Professor Doutor no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília. E-mail: umbertoeuz@gmail.com.

[2] Graduado em Letras e estudante no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. E-mail: eduardomelo.reb@gmail.com.

review about a text in the students' respective areas, going through various revisions, from textual-interactive feedback. Based in a dialogic and sociocultural conception of language, text and genre, the production was worked on starting from a familiarization with scientific language in opposition to common sense as an academic exercise. This practice provided the development of reading and writing skills and promoted an interaction and inclusion of the indigenous students at the University.

Keywords: text production; indigenous; text genre; inclusion; higher education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o governo brasileiro tem orientado suas políticas públicas no sentido de promover ações que resgatem dívidas sociais e históricas com os povos originários. Assim, o movimento indígena brasileiro inicia e incentiva a inclusão de seus jovens nesse processo como forma de fortalecimento das lutas de mais de 220 etnias existentes no território nacional (BANIWA, 2006). Essa necessidade é justificada para além da questão inclusiva, pois, segundo Jacobi (2005), não existem representantes indígenas para defender suas causas, uma vez que entre eles não há formação de profissionais capacitados que venham a ocupar cargos em que há necessidade de formação acadêmica específica. Diante deste contexto, foi firmado, em 2004, um convênio entre a Fundação Nacional do Índio – FUNAI e a Fundação Universidade de Brasília – FUB para formar profissionais indígenas em nível superior na Universidade de Brasília - UnB. Muitos desses estudantes, sobretudo da região norte, concluíram a Educação Básica em língua indígena, uma vez que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seu artigo 42, "é assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem", e no artigo 78:

> O Sistema de Ensino da União [...] desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
>
> I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
>
> II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996)

Quanto à questão financeira e ao ensino superior, especificamente no artigo 79, é afirmado:

> A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
>
> '§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996)

E, no mesmo sentido, no artigo 48 do Estatuto do Índio, "estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país" (BRASIL, 1973).

Essa política de atuação se fundamenta na valorização de saberes e tradições dos indígenas inseridos nas demais formas de conhecimento e práticas da Universidade, e na consolidação de uma educação indígena com base nos princípios da especificidade e interculturalidade (EUZEBIO et al., 2012; MOURA; MAKIIUCHI; EUZEBIO, 2014).

Com a característica comum de apresentarem deficiências na formação básica, os problemas enfrentados pelos estudantes indígenas, ao ingressarem no meio acadêmico, envolvem dificuldades, entre outras, de leitura e produção de textos, autocrítica negativa em relação às suas capacidades de compreender a língua portuguesa, discriminação, exclusão e preconceitos étnicos no ambiente da universidade. Nesse cenário, para uma inclusão e acolhimento efetivos, o ponto de partida para uma prática educacional e educativa deve combinar, assim como apontam Almeida Filho e Cunha (2007) com relação aos estrangeiros, eventos macro e micro da realidade social desse segmento populacional (nesse caso os indígenas), incluindo a sua trajetória de vida à nova realidade.

Assim, com relação ao indígena:

> [...] o sistema escolar em que se insere a sala de aula de português muitas vezes pouco tem a ver com a cultura de aprender original dos alunos. Os índios têm seus processos tradicionais voltados para a reprodução do conhecimento e socialização, sendo que esses processos são específicos de cada grupo. Na tradição indígena, o conhecimento é essencial à sobrevivência e é geralmente compartilhado por todos. As crianças indígenas são educadas para a vida com a experimentação e participação nos diferentes eventos da comunidade. Ignorando isso, muitas vezes as escolas inseridas nas comunidades indígenas são modeladas sob a ótica distorcida que, mesmo entre os brasileiros lusofalantes, provoca exclusão. Essa escola traz consigo práticas de letramento quase sempre estranhas à tradição cultural das comunidades indígenas. Com elas, são introduzidas práticas sociais que também são novas e que, por não serem monitoradas, podem causar deslocamento cultural e perda da língua minoritária. Ainda assim, aprender o português é uma forma de resistência (CUNHA, 2007, pp. 59-60).

De acordo com Cajueiro (2006), o Conselho Nacional de Educação sugere existir no Brasil em torno de 5.000 estudantes indígenas universitários, entre formados e formandos. Contudo, não há evidências sistemáticas que confirmem a presença desses estudantes no ensino superior. Esse número poderá estar superestimado, porém, não se descarta a possibilidade, uma vez que tem sido frequente a afluência de estudantes indígenas na educação superior a partir do suporte de bolsas fornecido até pouco tempo atrás pela FUNAI, com o objetivo de garantir, no quesito financeiro, a permanência desses estudantes, cuja responsabilidade a partir de agora se tornou do Ministério da Educação – MEC. Assim, Linhares e Silva afirmam que:

> A crescente procura pelos cursos superiores por parte dos indígenas justifica-se principalmente pela articulação de seus movimentos juntamente com suas comunidades na busca pela melhoria da qualidade de vida, na defesa de seus direitos e territórios e na preservação de suas diversidades culturais. Ainda que a procura tenha aumentado, o acesso dos índios na universidade ainda é muito baixo. O mais recente censo educacional realizado em 2008 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Ministério da Educação, mostra que das 2.985.137 de vagas de ensino superior oferecidas pelas 2.252 instituições brasileiras, 1.093 foram destinadas aos índios, o que representa 0,03% do total. Essas vagas foram disputadas por 1.713 inscritos. Destes, somente 282 conseguiram ingressar. Além disso, a evasão é outro problema nessa equação

> que separa índios da universidade. De acordo com o Censo, apenas 13 conseguiram se formar (LINHARES; SILVA, 2011, n.p.).

Diante dos desafios impostos à educação superior indígena, é necessário refletir sobre as ações que podem contribuir com a sua melhoria, tanto para o alcance dos objetivos educacionais quanto para atender as necessidades e particularidades do público alvo a quem se destinam as práticas educacionais. Nessas circunstâncias, com este trabalho buscamos contribuir para as discussões no âmbito da temática: inovações metodológicas para uma prática docente inclusiva.

Dessa forma, foi necessário desenvolver metodologias diferenciadas para atender exclusivamente a esses estudantes, uma vez que a inovação educacional pode ser vista como uma ação multidimensional que abarca, em seu contexto, aspectos cognitivos, afetivos, culturais, tecnológicos, sociais, éticos, políticos, entre outros. Porém, a inovação requer o planejamento, a intervenção, a sistematização, a avaliação, a integração de pessoas, sendo, por esses motivos, conotada não como uma ação neutra, mas intencional e persistente num contexto singular (CARBONELL, 2001; FARIAS, 2006).

Seguindo esse raciocínio, foi oferecida na Universidade de Brasília - UnB uma disciplina específica de Oficina de Leitura e Produção de Texto, exclusivamente para estudantes indígenas.

A proposta de trabalhar com o texto surgiu com base na concepção da Linguística Textual de que o processamento textual ocorre simultaneamente em todos os sentidos e de forma holística. Sobre a Linguística Textual, Koch (2014, p. 12) afirma que "Seu objeto central é o texto enquanto processo, enquanto atividade sociocognitivo -interacional de construção de sentidos". Para Geraldi (2011, p. 42), "é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças". Nesse raciocínio, tivemos a preocupação de trabalhar a produção textual a partir das necessidades na universidade, sem, no entanto, deixar de contextualizar, assegurando a história, a cultura e a origem da cada estudante indígena. Outra justificativa para se trabalhar com o texto vem dos resultados de trabalhos realizados no curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Goiás, em que as pesquisadoras afirmam que:

> [...] a leitura e escrita enquanto habilidades básicas na sociedade indígena têm sido vistas como competências cada vez mais importantes para assegurar por meio do registro a cultura material e imaterial dos povos indígenas ágrafos. Outro processo importante já ocorre na produção de material didático-pedagógico e de livros de literatura, incluindo a infantil e infanto-juvenil. Constitui-se, portanto, a apropriação da cultura do Outro (a sociedade letrada) a favor das singularidades culturais que caracterizam cada povo indígena no Brasil. Assim, o diálogo intercultural surge como básico na educação escolar em países como o Brasil, caracterizado pelo multiculturalismo (SILVA; LIMA, 2016, p. 102).

A pesquisa, realizada entre 2014 e 2015, consiste em um estudo que expõe e discute os desafios da inclusão de estudantes indígenas na UnB, partindo de ação metodológica participativa na perspectiva sociocultural. Foi avaliada a metodologia e a prática da Produção Textual por universitários indígenas e sua contribuição para o entendimento e enfrentamento da realidade acadêmica em que estão inseridos. Para

tanto, o presente trabalho foi dividido em sequências com a identificação do público alvo, a comunidade indígena da UnB; língua, texto e gênero; metodologia e reflexões metodológicas e considerações finais.

CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA UNIVERSITÁRIA ESTUDADA

A inserção de indígenas na educação superior vem dos movimentos indígenas na luta da conquista de espaços nessas instituições a partir dos avanços no ensino básico, conforme observado por Amado et al. (2011), indígena da etnia Terena. Os autores destacam também a importância de implantar as políticas públicas partindo da complexidade de visões e autenticidade de cada povo, a fim de melhorar o acesso e a permanência desses grupos na universidade.

Nesse sentido, Sousa (2009) ressalta que o aumento da busca por formação superior por indígenas se dá pela motivação de se ter mais profissionais para inserção social e cultural, no intuito de maior preparação para se participar na luta e aquisição da autonomia e sustentabilidade dos povos indígenas sem detrimento da cultura, dos saberes tradicionais e da língua materna.

Tratando-se do convênio FUB/FUNAI, firmado em 16 de fevereiro de 2004, referente ao ingresso de estudantes indígenas a partir da reserva de vagas na UnB, Euzebio et al. (2012) fizeram uma abordagem das principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes no processo de inclusão no âmbito universitário, bem como apontaram algumas possibilidades de se implementar o apoio necessário para eficácia desse método de integração. Por esse convênio, foram ofertadas vagas para apenas alguns cursos de acordo com as demandas das comunidades indígenas e disponibilidade da Universidade. Assim, depois de firmado o convênio FUB/FUNAI, vieram para a UnB estudantes indígenas para os cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia Florestal, Medicina e Nutrição, de todas as regiões do país.

Na UnB, esses estudantes enfrentam vários problemas adaptativos, como a distância dos familiares, a dificuldade de inserção acadêmica, por ser muitas vezes alheia e indiferente à presença indígena, a falta de sensibilidade e a incapacidade da universidade para trabalhar com a diversidade de forma inclusiva, além dos problemas financeiros e de moradia, devido ao alto custo de vida no Distrito Federal. Isso foi constatado também em outras instituições.

> Através das entrevistas realizadas com os cinco estudantes universitários indígenas, apontamos urgência na criação de programas institucionais de inclusão e acompanhamento desses estudantes nas universidades brasileiras. Isso deve ser feito por meio de sistemas e mecanismos que permitam a esses estudantes condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações no sentido de zelar não só pela permanência, mas, principalmente, reconhecimento e legitimidade étnica, cultural e linguística próprias dessas populações. Para tanto, é preciso identificar e compreender as dificuldades enfrentadas por esses estudantes, e propor medidas que permitam superar as dificuldades. Principalmente, é necessário que as estruturas universitárias sejam repensadas para possibilitarem múltiplas linguagens, espaços, conhecimentos e culturas (RUSSO; DINIZ, 2015, p. 63-64).

Além desses fatores, relatos dos estudantes da UnB apontam que ainda ocorrem

outros problemas, em dimensões não necessariamente menos impactantes, como a estigmatização, sua exclusão de grupos de estudos, a falta de domínio da linguagem científica, baixo rendimento acadêmico, alto índice de reprovação, alta taxa de desistência e supervalorização, por parte da Universidade, do aspecto quantitativo para o rendimento escolar, entre outros problemas. Quanto à questão da sua exclusão dos grupos de estudo, há necessidade de maior diálogo entre a Instituição e o acadêmico, uma vez que como afirma Lopes:

> [...] se a escola é espaço de mediação com os não indígenas, então, ela deve, acima de tudo, possibilitar conhecimentos que garantam uma relação melhor entre os sujeitos envolvidos. Desse modo, o ensino [...] deve se constituir também dimensão da ciência, necessária a cada cidadão no exercício de seus direitos (LOPES, 2015, pp. 255-256):

A problemática também está presente no meio universitário da Universidade Intercultural de Chiapas, conforme estudos de Sartorello (2016, p. 749-750) ao afirmar que se deve repensar epistemologicamente, para que haja uma mpudança nos métodos de organização do ensino e aprendizagem, incorporando formas mais dialógicas e de ensino participativo, para que se promovam interaprendizagem e colaboração entre os estudantes indígenas e não indígenas.

Em estudos desenvolvidos na Universidade Federal da Grande Dourados-MS, os autores afirmam que, após o ingresso de indígenas e negros na Universidade, surgem os desafios da permanência, o que também foi constatado na UnB. Para esses mesmos pesquisadores:

> Pesquisas apontam que as desigualdades étnico-raciais se sobrepõem às desigualdades econômicas. O desenvolvimento de políticas valorativas, voltadas para o reconhecimento da história da cultura afro-brasileira e indígena, poderia ajudar no reconhecimento da importância dessas políticas, tanto por parte daqueles que foram contemplados como na formação de novos aliados no combate às desigualdades étnico-raciais (AGUIAR et al., 2014, p.123).

Porém, em um estudo sobre políticas de ação afirmativa, de acesso e de permanência de estudantes indígenas universitários, desenvolvido no Rio de Janeiro, constatamos que "[...] o direito ao acesso à universidade não significa o direito ao ensino superior" (RUSSO; DINIZ, 2015, p. 46).

Em outro estudo desenvolvido na Universidade Estadual de Alagoas, o autor conclui que a pluralidade cultural e étnica demanda do Estado o desenvolvimento de instrumentos para facilitar o intercâmbio cultural entre os povos e para isso deve haver o conhecimento do outro, dando a ele a oportunidade de mostrar suas competências e capacidades para poder gerir o seu próprio destino (TORQUATO JÚNIOR, 2016, p. 161). Nesse sentido, esse mesmo autor destaca que:

> Nesse processo, os indígenas têm muito a oferecer na construção de um mundo melhor para a humanidade, sendo necessária a construção de novas potencialidades e concepções para entendê-los dentro de uma perspectiva individual e coletiva. Educação e diversidade cultural devem andar de mãos dadas pelo caminho do progresso da humanidade, sem a presença de ideias que retardem o crescimento e maior envolvimento dos diferentes tipos sociais. Essas são considerações importantes inerentes a um povo culturalmente evoluído e consciente de que o respeito mútuo está alicerçado numa relação dialógica (TORQUATO JÚNIOR, 2016, p. 161).

Em experiência na Universidade Federal de Roraima, Santos (2015, p. 59) nos

relata que, ao implantar o sistema de inclusão indígena na universidade, não houve apenas preocupação em oferecer vagas, qualificação profissional e entrada no mercado de trabalho, mas também reconhecimento da importância dos valores éticos e dos princípios humanísticos, comprometendo-se com a formação de massa crítica que seja capaz de construir para as gerações o desenvolvimento socioeconômico para melhorar a vida das comunidades étnicas.

Bergamaschi, em seu estudo sobre intelectuais indígenas, interculturalidade e educação, conclui que:

> [...] a formação de intelectuais indígenas não ocorre somente na academia: o intelectual indígena que chega à universidade, em geral emerge e atua em movimentos, na organização e na afirmação étnica, na luta pelo reconhecimento social, político e cultural, pelos direitos básicos de viver na terra e ter respeitado suas territorialidades, por saúde e por educação. É um intelectual que alia o conhecimento próprio de sua cosmologia, mas que propõe e conduz diálogos interculturais importantes, inclusive pautando caminhos para a educação escolar indígena e não indígena (BERGAMASCHI, 2014, p. 27).

Em uma dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, sobre leitura e escrita para indígenas, defendida na Universidade Federal do Rio Grande Sul, Morelo (2014, p. 145) conclui que planejar atividades com temas que contemplam a questão da identidade indígena ou outras questões relacionadas possibilitou o engajamento dos estudantes indígenas no uso de línguas, indicando que há possibilidade de um diálogo intercultural.

Nesta pesquisa, foram considerados apenas os acadêmicos indígenas da UnB que cursaram a disciplina específica de Oficina e Leitura de Produção de Textos no período mencionado. Os estudantes em questão, homens e mulheres, pertencem a diferentes cursos e períodos de ingresso, etnias com procedência, sobretudo das regiões norte e nordeste do país. Todos esses itens foram considerados para a análise da pesquisa, desde a proposta de trabalho até a análise e discussão do material produzido. Na Tabela 1 são apresentados os dados com identificação do período de ingresso, total de estudantes, sexo, curso, etnia, origem e situação atual dos estudantes indígenas do convênio FUB/FUNAI entre 2006/1 e 2013/2.

Tabela 1: Caracterização dos estudantes indígenas do convênio FUB/FUNAI participantes da pesquisa

Ingresso	Total	Sexo	Curso	Etnia	UF	Situação em 2016/2
2006/1	1	F	Nutrição	Piratapuia	AM	Graduada
2008/1	4	F	Agronomia	Wassul-cocal	AL	Graduada
		M	Agronomia	Kaimbé	BA	Graduado
		F	Engenharia Florestal	Baré	AM	Cursando
		F	Nutrição	Tupiniquim	ES	Graduada
Ingresso	Total	Sexo	Curso	Etnia	UF	Situação em 2016/2

2009/1	3	F	Enfermagem	Baré	AM	Cursando
		M	Engenharia Florestal	Karipuna	AP	Cursando
		M	Engenharia Florestal	Potiguara	PB	Cursando
2009/2	2	F	Enfermagem	Pataxó	BA	Cursando
		M	Medicina	Fulni-ô	PE	Cursando
2010/1	3	F	Enfermagem	Tupiniquim	ES	Cursando
		F	Engenharia Florestal	Atikum	PE	Cursando
		M	Nutrição	Fulni-ô	PE	Cursando
2011/2	7	M	Agronomia	Suruí-Paiter	RO	Desistente
		F	Ciências Sociais	Kariri-Xocó	AL	Cursando
		F	Ciências Sociais	Kaxuyana	AP	Cursando
		F	Enfermagem	Macuxi	RR	Cursando
		F	Engenharia Florestal	Yawanawá	AC	Desistente
		M	Medicina	Pankararu	PE	Cursando
		M	Nutrição	Nukini	AC	Graduado
2012/2	6	M	Ciências Biológicas	Piratapuia	AM	Desistente
		F	Enfermagem	Kariri-xocó	AL	Cursando
		F	Enfermagem	Kokama	AM	Cursando
		F	Medicina	Pankararu	PE	Cursando
		F	Medicina	Ticuna	AM	Cursando
		F	Nutrição	Ticuna	AM	Cursando
2013/1	4	M	Agronomia	Pankararu	PE	Desistente
		M	Ciências Biológicas	Ticuna	AM	Cursando
		F	Ciências Sociais	Fulni-ô	PE	Cursando
		F	Enfermagem	Potiguara	PB	Cursando
2013/2	8	M	Ciências Biológicas	Atikum	PE	Cursando
		F	Ciências Biológicas	Fulni-ô	PE	Cursando
		F	Ciências Sociais	Baniwa	AM	Cursando
		M	Ciências Sociais	Kokama	AM	Cursando
		F	Enfermagem	Kariri-xocó	AL	Cursando
		F	Enfermagem	Kariri-xocó	AL	Cursando
		M	Engenharia Florestal	Ticuna	AM	Cursando
		F	Medicina	Pankararu	PE	Cursando

Fonte: elaborada pelos autores

Nos dados apresentados na Tabela 1, estão 38 estudantes indígenas, 24 mulheres e 14 homens, distribuídos nos cursos de Agronomia (três homens e uma mulher), Ciências Biológicas (três homens e uma mulher), Ciências Sociais (um homem e quatro mulheres), Enfermagem (nove mulheres), Engenharia Florestal (três homens e três mulheres), Medicina (dois homens e três mulheres) e Nutrição (dois homens e

três mulheres). Dentre as etnias: Atikum, Fulni-ô, Kaimbé, Kariri-Xocó, Pankararu, Pataxó, Potiguara e Wassul-Cocal, procedente dos estados do nordeste, totalizando 18 estudantes; Baniwa, Baré, Karipuna, Kaxuyana, Kokama, Macuxi, Nukini, Piratapuia, Suruí Paiter, Ticuna e Yawanawá com 17 estudantes, da região norte e dois da etnia Tupiniquim vindos do sudeste. Os estudantes de algumas etnias, a maioria do norte, cursaram todo o Ensino Fundamental e Médio em Língua Indígena, outros, apenas o Ensino Fundamental e outros em português, na grande maioria em Escolas localizadas na própria comunidade. Desse total, em 2016, cinco estão graduados, quatro são desistentes e 29 estão cursando.

Foi constatado, por meio de relatos dos estudantes e por observação, que a comunidade universitária classifica-os de forma estereotipada ou mesmo estigmatizada por não conhecer a realidade indígena, não os reconhecendo como tal por não apresentarem "estereótipos".

LÍNGUA, TEXTO E GÊNERO

Toda prática de leitura e produção de textos proposta pelo professor traz consigo uma concepção de língua. Essa concepção guia que atividades com o texto serão realizadas, tendo em vista os propósitos, as finalidades e o entendimento sobre a relação entre autor, leitor e texto. Assim como Marcuschi (2005), entendemos que a língua é mais que um simples código para a comunicação, é "fundamentalmente uma *atividade* interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica" (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Nessa perspectiva, enfocando o uso, a língua é um meio para a *ação* entre participantes que estão inseridos em um determinado contexto sócio-histórico (SCHOFFEN; GOMES; SCHLATTER, 2013, p. 259).

Entendendo a língua como *atividade* e *ação*, o texto também não deve ser tomado simplesmente como um produto acabado, resultante da organização de palavras dentro da gramática de uma língua. Como afirma Antunes (2010), tudo o que falamos ou escrevemos são sempre textos, que funcionam dentro de situações reais de comunicação, nas quais estão envolvidos, além das unidades lexicais e gramaticais, elementos contextuais e conhecimento de mundo. Schmidt (1978, p. 170 apud Antunes 2010, p.31) define texto como "um conjunto-de-enunciados-em-função".Nesse raciocínio, podemos entender o texto numa perspectiva interativa, dialógica (tomando como referencia o dialogismo bakhtiniano), de modo que não analisemos o texto como um produto final, mas como um processo de construção de sentidos entre leitor e escritor, (interlocutores ativos) por meio do texto, em dada situação comunicativa ou interacional (ROTTAVA, 1999). O texto, afirma Antunes (2010, p. 17), "decorre exatamente dos efeitos conseguidos por meio de cada um de nós, feitos textualmente, e pressupostos contextualmente". Ainda segundo a autora, "[...] compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas" (ANTUNES, 2010, p. 31).

O dialogismo de Bakhtin, que traz Rottava (1999) como perspectiva para analisar a construção de sentidos em leitura e escrita, é, nessa vertente teórica, um princípio constitutivo da linguagem, condição para o sentido, que é estabelecido na interação

entre sujeitos. Nessa perspectiva, há, portanto, uma interação dialógica entre leitor, escritor e texto, na qual se constroem sentidos. Dessa forma, as atividades com o texto devem levantar situações reais e significativas, entender que o texto é um meio de construção de sentidos entre leitor e escritor, que são, portanto, interlocutores ativos, que possuem propósitos e executam intenções.

Já entendemos, então, que na comunicação e interação entre os interlocutores, sempre nos expressamos por meio de textos, construídos a partir de uma língua e de um contexto. Da mesma forma, tudo o que falamos ou escrevemos, o fazemos por meio de gêneros textuais/ discursivos. Assim, todo texto se organiza dentro de um gênero. Por considerarmos a língua e o texto numa perspectiva social, histórica, cultural e cognitiva, da mesma forma, entendemos que os gêneros constroem-se socialmente e se relacionam com as práticas socioculturais. "Gênero é uma categoria cultural; um esquema cognitivo; uma forma de ação social; uma estrutura textual; uma forma de organização social; uma ação retórica" (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Segundo Bakhtin (2003), enunciamos por meio de gêneros, que são tipos relativamente estáveis de enunciados, já que possuem conteúdo temático, estilo e construção composicional; são, portanto, como "modelos", criados e entendidos socialmente. Ainda segundo o autor, existem gêneros discursivos mais simples (primários), que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata, como a conversa telefônica e o diálogo cotidiano, e gêneros discursivos mais complexos (secundários), que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado, como o artigo científico, o resumo e a resenha, gêneros bastante produtivos no contexto acadêmico. Cabe ressaltar que cada gênero tem sua importância, função e adequação, a depender de cada prática textual e, portanto, de cada prática social; nenhum gênero é *melhor* que o outro.

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso [...] Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade [funcional] dos gêneros do discurso, nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano [...], o relato do dia a dia, a carta [...], o diversificado universo das manifestações publicísticas [...] também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Os falantes, nas relações sociais e, consequentemente, no contato com diferentes gêneros, vão desenvolvendo sua *competência metagenérica*, que lhes permite agir de forma conveniente nas diversas práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2012). A aquisição dos gêneros gera certa autonomia.

> [...] instrumentalizado em alguns gêneros, o sujeito é capaz de alçar vôo de forma independente porque desenvolve habilidades que lhe permitem usar a língua nas mais variadas práticas sociais, que são mediadas pelo gênero (COSTA; FOLTRAN, 2013, p. 25)

No contexto acadêmico, por exemplo, o estudante terá contato com diferentes (e, talvez, novos) gêneros, pouco convencionais em outros contextos de uso da língua. Esse contato se dá a partir de diferentes práticas sociais, sejam elas mediadas pela escrita ou pela fala, e, por conseguinte, possibilita a participação em diferentes práticas de

letramento. Nessa perspectiva, são trabalhados outros gêneros de texto, que, ao se tornarem parte da vida do estudante, contribuirão para o desenvolvimento de sua competência metagenérica e lhe darão mais autonomia em sua compreensão e produção textual no meio acadêmico.

Dentro desses gêneros acadêmicos (*secundários* ou *complexos* em termos bakhtinianos), as próprias estratégias e exigências com relação às tipologias textuais, tanto nos gêneros orais como nos escritos, são diferentes. Há, portanto, diferenças superestruturais nos textos acadêmicos (assim como em textos de outra natureza. Cada um possui sua especificidade). A argumentação num artigo científico ou numa resenha se organiza de modo diferente do da argumentação que se pode fazer em mensagens pelo *Facebook* com amigos, ou em conversas telefônicas com algum familiar. Em quaisquer dos gêneros citados, são utilizadas as sequências textuais argumentativas, porém as expectativas e exigências são outras, o que modifica as estratégias de composição da argumentação. Da mesma forma, as sequências expositivas em uma apresentação de seminário, por exemplo, possuem estratégias, exigências e expectativas específicas.

ANÁLISE E REFLEXÕES METODOLÓGICAS DA PRÁTICA TEXTUAL

No trabalho, foram envolvidos e avaliados os fenômenos socioculturais e educacionais em que estavam inseridos os acadêmicos indígenas, com abordagens de pesquisa-ação e pesquisa participante, partindo de ações dos próprios estudantes como sujeitos do processo (THIOLLENT, 2009). Para a estruturação da disciplina foram utilizadas todas as informações obtidas apresentadas na Tabela 1, além de informações alcançadas a partir de relatos dos estudantes. Devido à grande diversidade de etnias, à procedência, aos cursos e, principalmente, à deficiência na formação básica, foram necessários ajustes específicos para se criar estratégias que pudessem atender as necessidades desses universitários. A partir desses dados, optamos por trabalhar com textos orais e escritos, incluindo leitura, interpretação e discussão de um texto sobre indígena, produzido por um indígena e outro texto específico para a elaboração de resenhas.

As reflexões foram embasadas em encontros de duas horas semanais com os estudantes, durante dois semestres letivos. A finalidade desses encontros sempre foi de planejar as atividades principalmente de enfrentamento de barreiras impostas pelo sistema dos organismos institucionais. A estratégia utilizada nesse trabalho foi, inicialmente, partir de um texto com abordagem sobre realidade indígena atual, com o objetivo de levantar discussões para subsidiar a produção de um texto sobre pertencimento e, posteriormente, partir de um texto da área específica de cada estudante para produção de uma resenha. Portanto, fundamentadas na contextualização das vivências e experiências do cotidiano dos estudantes, foram desenvolvidas atividades de discussão relacionadas com o universo do povo a que pertence cada estudante. De acordo com Fazenda (2015, p. 23), quando a pesquisa atinge uma perspectiva interdisciplinar, nos estimula a extrapolar os limites da academia e invadir a vida das comunidades para maior compreensão da sociedade em questão.

Com o objetivo de auxiliar na interpretação dos dados, também foi utilizada a

proposta do diário de pesquisa durante as análises, seguindo a técnica da escuta sensível de Barbier, a escuta científica/clínica; a espiritual/filosófica e a poética existencial, que juntas constituem a abordagem transversal (BARBOSA; HESS, 2010; BARBIER, 2007).

> O processo de pesquisar a interdisciplinaridade demandou uma formação especial na forma de pesquisar, que é a marca de todo esse trabalho, a formação para a *escuta sensível* - escuta aos seus achados ainda não revelados (nem muitas vezes a si mesmos), escuta paciente e sensível, a melhor forma de retratar e analisar esses achados, escuta sensível à forma de socializá-los e divulgá-los (FAZENDA, 2016, p. 122).

De acordo Nunes et al. (2009), o nosso ensino é marcado por uma estrutura metodológica que enfatiza a memorização de informações, nomes, fórmulas, verdadeiros conceitos descontextualizados, longe da realidade dos alunos. Logo, consideramos que o entendimento dos conteúdos das disciplinas, em geral por um olhar que desvenda a sua realidade pelo aspecto científico, possa ser bastante eficaz, a fim de suprimir as deficiências conceituais apresentadas por esses alunos. Essa metodologia constitui-se também "como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora, na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências" (FREIRE, 2011, pp. 74-75).

Nos encontros iniciais, estudantes de diferentes cursos e de diferentes etnias partiram de reflexões sobre as questões da realidade de seu próprio povo, fundamentadas no recorte de texto sobre a educação intercultural. Nesse recorte, produzido por Gersem Baniwa, foram discutidas questões como estereotipização do indígena divulgada pela mídia como identidade universal e, contrariamente a essa ideia, é tratada a diversidade indígena (BANIWA, 2010).

As dificuldades dos estudantes não se resumiram apenas aos aspectos linguísticos ou conceituais, mas também na diferença cultural entre os próprios indígenas e, em particular, no que se refere à interferência desse fator no relacionamento dos indígenas com os não indígenas. Esses estudantes, em particular os da etnia Ticuna, na maioria das vezes, somente se relacionam com outros indígenas dessa mesma etnia, devido aos problemas de se expressarem na Língua Portuguesa, fato esse que dificulta a interação.

Quando se direciona o olhar para os aspectos da problemática indígena, percebemos as dificuldades de aplicação do conhecimento estudado, particularmente quando há ocorrência de terminologias específicas em meio às questões abordadas. Por esse motivo, é tão necessária a constante fixação e discussão de textos com temas que possibilitem não apenas a escrita, mas também a expressão oral, promovendo, dessa forma, maior compreensão e argumentação. É evidente a postura passiva dos estudantes em seu processo de aprendizagem, sendo este somente efetivado quando ocorrem estímulos para a busca da autonomia acadêmica.

Paralelamente, a partir de uma concepção sociocultural e dialógica de texto, buscamos propor uma reflexão do "para que trabalhar com o texto" e trazer práticas de "como trabalhar com o texto", de modo que se promova o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e a inclusão do estudante no ambiente universitário, lugar

onde participará de novas práticas sociais e, consequentemente, de novas práticas de letramento, em que a leitura e a escrita estão envolvidas. Nessa perspectiva, como afirma Soares (2012, p. 47), letramento é o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e a escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".

Para que os estudantes pudessem acompanhar de forma ativa e participativa, houve contextualização, não restrita somente ao ambiente social dos estudantes, mas também à resolução de problemas ou estudos de casos abordando questões ligadas à problemática do seu cotidiano, como, por exemplo, pertencerem a diferentes cursos, etnias e, no entanto, serem tratados todos iguais como se não apresentassem diferenças. Assim, abordar o problema possibilitou a discussão de situações e contextos que despertaram o interesse desses indígenas para a análise mais ampla e profunda do conteúdo envolvido, relacionando-o na medida do possível de forma transversal e multidisciplinar às outras áreas de conhecimento, como aquelas de cada etnia ou do curso específico de cada estudante.

Durante as discussões foi trabalhada a questão dos gêneros textuais, enfatizando a modalidade discursiva oral, porém foi também momento oportuno para se trabalhar as diferenças entre a oralidade e a escrita na produção do texto, pois:

> "[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros tem identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas [...] (MARCUSCHI, 2008, pp. 155-156)

A primeira produção escrita foi a preparação de uma texto narrativo-dissertativo sobre pertencimento, ou seja, sobre a etnia de cada um, porém fundamentado no texto inicial de Baniwa (2006). Como subsídio para a produção da primeira versão do texto, foi necessário que todos lessem e entendessem o texto indicado. Durante três encontros foram levantadas discussões com comparações, confrontos e identificação de cada conceito correlacionando com cada etnia. Nesse processo, cada estudante expôs a realidade de seu povo e, ao mesmo tempo, conheceu e percebeu que, apesar de serem todos indígenas, cada um apresentou sua própria identidade. De acordo com Magda Soares:

> "[...] as consequências do letramento estão intimamente relacionadas com os processos sociais mais amplos, determinados por eles, e resultam de uma forma particular de definir, e como transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder." (SOARES, 2012. p. 76)

Nessa etapa, houve percepção das formas de fala e escrita, pois "a língua falada e a língua escrita não se opõem de forma dicotômica nem são produções em situações polares" (MARCUSCHI, 2008, p. 208). Foram produzidas três versões do texto escrito, sendo que, para cada uma delas, houve orientação para se perceber o verdadeiro sentido pretendido com o texto, com reescrita.

A refacção do texto produzido é parte do próprio processo de produção da escrita,

em que necessariamente ocorreu a releitura e a reformulação de passagens. A cada reescrita ocorreram discussões com o grupo para uma chamada coletiva de reelaboração. Assim, as formas inadequadas foram ajustadas pelo grupo, momento em que também foi verificada aquisição do conhecimento da realidade da etnia do outro.

Após construírem o texto sobre pertencimento, cada estudante escolheu um texto específico da sua área, de preferência um artigo científico pelo qual tivessem interesse em trabalhar, para ser resenhado. Novamente, partimos de um contexto conhecido pelo estudante e, a partir dele, foi feita leitura e interpretação com estruturação em forma de resumo para posteriormente trabalhar com a resenha. Para essa produção, também foram feitas três versões, porém, de forma não coletiva, já que os textos eram do interesse específico de um.

Trabalhar com o texto é trabalhar diretamente com o uso da língua em contexto, pois em todo momento que usamos a língua em uma interação, interpretamos e produzimos textos. À medida que somos expostos a diferentes práticas sociais, vamos ampliando nosso repertório de gêneros e aprendendo a construir novos textos. "Possuímos um rico repertório dos gêneros dos discursos orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...]" (BAKHTIN, 2003, p. 282). Cabe ressaltar que construímos o texto não apenas quando o produzimos (escrevemos ou falamos), mas também quando o interpretamos em uma interação, já que vamos construindo seus sentidos (dialogicamente) e, portanto, construindo o texto, de forma cooperativa, tomando como base o princípio da cooperação, proposto por Grice (1975), na relação entre interlocutores e texto: interlocutor-texto-interlocutor.

As dificuldades de leitura e escrita em Língua Portuguesa e autocrítica negativa em relação às capacidades de compreensão leitora na língua são uma problemática enfrentada pelos estudantes indígenas, mesmo por aqueles que tiveram toda a formação básica em português. Dois pontos também devem ser considerados: 1) muitos apresentam lacunas na Educação Básica, devido ao contexto escolar existente nas escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio, no que se refere à estrutura e aos conteúdos; e 2) Alguns possuem o português como L1 (primeira língua) e outros como L2 (segunda língua), o que faz com que a leitura e produção textual apresentem características distintas, a depender de cada etnia, já que o contato com o português escrito nas práticas sociais de cada povo ocorre em diferentes graus.

Cabe salientar, então, que cada povo, e também cada estudante, possui suas particularidades, que são diversas, inclusive no que se refere à própria relação com a Língua Portuguesa. Habituou-se, erroneamente, considerar os povos indígenas como um só, sem se considerar a grande diversidade existente entre cada um deles, como aponta Baniwa, filósofo indígena, doutor em Antropologia. Se reconhece os povos indígenas como diversos, é importante atentar sempre para o que isso significa, pois implica em vários aspectos da vida, não só no campo da filosofia ou da forma de pensar e viver, mas também das formas de conceber a sociedade, cosmologia, os valores, o que é considerado como valor e o que é considerado como não valor. Isso é absolutamente variante (BANIWA, 2010, p. 35).

Cada indivíduo possui sua identidade, individual, mas em relação direta com o outro e com o meio. Entre outras acepções, a identidade refere-se, segundo Hall (2005), a aspectos de pertencimento do indivíduo a um grupo social, étnico, racial, nacionalista

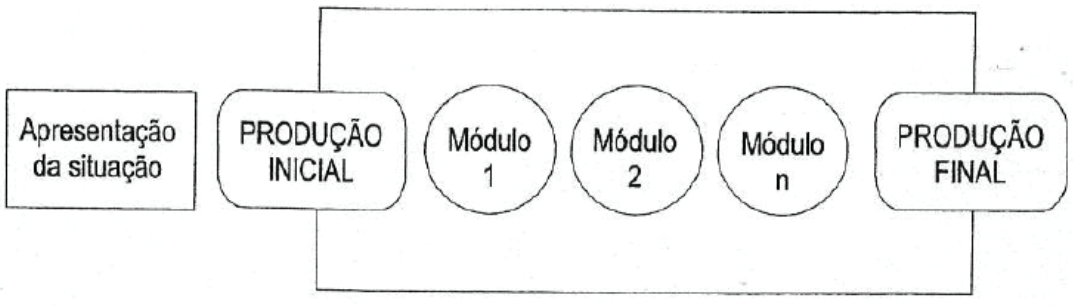
e, também, linguístico. Há um vínculo entre o "eu" e o meio, ou seja, a identidade se forma subjetivamente por meio da interação do indivíduo nas relações sociais com um ou variados grupos (e com o mundo) e, consequentemente, está em constante (trans) formação. O autor afirma que à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. O contato dos indígenas com novas práticas sociais, textuais e discursivas na UnB permite o contato com novos sistemas de significação e representação cultural, o que não provoca uma subtração no que se refere à sua identidade.

O texto também é o lugar das particularidades, tem seu lado social e seu lado individual e essa relação dialógica entre o *eu*, o(s) *outro(s)* e o *meio* constrói nossa identidade, que se manifesta nas nossas práticas textual-discursivas.

Trabalhar com textos escritos não significa corrigir a produção feita pelo estudante a fim de lhe mostrar seus *erros*. Entendida nossa concepção de língua e de texto, cabe refletir sobre que atividades podem ser realizadas para possibilitar uma produção textual adequada, como dar subsídios para que os alunos desenvolvam suas competências de leitura e escrita, como avaliar suas produções e, também, como dar um *feedback* produtivo para o estudante. Trazemos, então, discussões acerca de como trabalhar com o texto, que partem das contribuições da Linguística Textual (ANTUNES, 2010; KOCH; ELIAS, 2012; KOCH, 2014) e da Teoria Sociocultural (PAIVA, 2014) e das experiências obtidas com a disciplina de oficina de texto, específica para os acadêmicos indígenas.

Foi necessário contemplar gêneros com os quais os estudantes têm contato direto na universidade, e têm dificuldades tanto de compreensão quanto de produção. Seguimos a proposta procedimental de sequências didáticas para atividades de escrita, de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), trabalhando com módulos, a fim de possibilitar um trabalho mais profundo com o texto. Utilizamos uma sequência didática para cada gênero, nesse caso, para a produção referente à temática de pertencimento e para a resenha. A estrutura básica da sequência está composta por: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, representado no esquema a seguir, como proposto por Dolz; Noverraz; Schneuwly.

Figura 1. Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

A sequência didática é, portanto, um conjunto de atividades sistemáticas em

torno de um gênero (ou mescla de gêneros a depender da proposta e do propósito do trabalho), que busca fazer com que o estudante domine-o, instrumentalizando o aluno e permitindo-lhe escrever de maneira mais adequada em uma situação específica de comunicação. Os módulos são as atividades que o professor percebeu, pela produção inicial, que necessitam ser desenvolvidas, até chegar a uma produção final que supra as expectativas do gênero.

Para a produção do texto, o aluno tem de ser exposto aos usos específicos de cada gênero, ou seja, ter acesso a outros textos. O estudante pode não ter êxito na produção de uma resenha se não souber do que se trata esse gênero, como se efetiva na prática textual, como se organiza, enfim, ele tem de ter acesso a outras resenhas para entender seu funcionamento; consequentemente ampliar sua competência metagenérica, que se adquire não com um manual de produção textual, mas com o contato e a prática.

A produção inicial guia toda a sequência e, dessa maneira, o que se pede deve estar claro, indicando o contexto situacional, os interlocutores previstos e a proposta comunicativa (DELL'ISOLA, 2009). A partir do texto produzido pelo estudante, podemos ver quais são os pontos fortes e quais podem ser melhorados. Dessa maneira, nos módulos, consegue-se trabalhar com atividades variadas de leitura, interpretação, produção e análise do próprio texto, contemplando diferentes níveis, como o conteúdo, a situação, o planejamento do texto, a organização dos parágrafos e as questões de coesão que prejudicam a compreensão por parte do leitor.

Ressaltamos que, nos módulos, foram contempladas questões demandadas pelos próprios estudantes, seja pela produção inicial, ou seja, elementos observados em seus textos, que poderiam ser trabalhados, seja pelo que eles mesmos tinham interesse em estudar. Constatamos a necessidade de se trabalhar, por exemplo, com a organização de parágrafos; com as normas para citação (nesse caso as da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT), por serem importantes em textos acadêmicos; e com a estrutura do enunciado: questões de coesão e coerência, que não são fenômenos com dependência intrínseca, como afirmam (KOCH; ELIAS, 2012).

Dessa forma, foi identificado e explorado cada ponto dentro dos textos e, no caso de dificuldades comuns/partilhadas, foram criados módulos a serem trabalhados com todo o grupo, e no caso de particularidades, as inadequações e dificuldades foram discutidas individualmente com o aluno ou trabalhadas com apontamentos e comentários no próprio texto produzido, entregue aos estudantes após avaliação. Depois de discutidas e praticadas as dificuldades apresentadas, foi demandada a reescritura do texto para avaliação. Trabalhando com essa proposta, percebemos que dois pontos devem ser necessariamente ponderados: o papel do professor no processo de construção e reconstrução do texto e o papel do feedback, além da reflexão sobre como conferi-lo de forma produtiva.

Tomando como base a teoria sociocultural, embasada nas perspectivas vygotskianas (Paiva, 2014), a aprendizagem é mediada e essa mediação ocorre de formas distintas; a própria linguagem é uma ferramenta de mediação. No âmbito do ensino, o professor funciona como um mediador, que atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aprendiz, ou seja, atua entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, havendo um processo (denominado 'andaime'

na abordagem vygotskiana) que habilita o aprendiz a "executar uma tarefa".

Ao trabalhar com o texto, também adotamos essa postura teórica e metodológica, sendo o professor um mediador no processo de construção de sentidos do texto, dando suporte para que o aluno compreenda pontos que podem ser mais bem elaborados, fazendo-o não somente compreender suas dificuldades, mas também, dando subsídios para que o aprendiz possa, de fato, trabalhar com seu texto. Ao receber uma produção escrita, temos de entender que um texto vai muito além da gramática (ANTUNES, 2010). Segundo Tribble (1996, p.118-134 apud Soares, 2009), o professor pode assumir variados papéis, são eles o de *leitor* ('audiência'. Foco no conteúdo), *assistente* ('comentarista'. Foco no processo de construção do texto), *avaliador* (foco na produção final) e *examinador* (estabelece uma nota para a produção). Essa postura ante o texto do aluno guiará o tipo de *feedback* ou retorno que o aprendiz receberá. No caso da disciplina, nosso foco esteve no processo de construção do texto, em que trabalhamos com a forma e com o conteúdo, dentro das exigências dos textos acadêmicos.

O termo *feedback,* com o qual trabalha Soares (2009), se refere a um meio de darmos assistência ao desempenho do aprendiz, de modo a auxiliá-lo para que possa avançar na ZDP. Esse *feedback* tem de ser motivador e fornecer informações que capacitem o aluno a identificar os aspectos de seu desempenho, dando informações acerca de pontos positivos e outros que são passíveis de melhoria. Dessa forma, fornecer um feedback é mediar, é trabalhar de modo colaborativo, é dar oportunidades de reescrita, é dar um espaço para elogios e para apontamento de inadequações. Lembrando que não tem de ser necessariamente escrito.

Soares (2009) apresenta dois procedimentos de correção para prover o *feedback*: a correção direta e a correção indireta, também chamada de *autocorreção* (mediada), cada uma com seus pontos positivos e negativos. A direta se refere ao paradigma mais tradicional; é quando o professor corrige o texto do aluno já mostrando a forma mais adequada de pontos problemáticos. A correção indireta subdivide-se em três: a indicativa (que aponta ou marca inadequações, sem explicações), a classificatória (que aponta ou marca inadequações categorizando-as/classificando-as) e, por fim, a textual-interativa, que promove uma interação entre professor-aluno, seja por meio escrito (um bilhete orientador) ou face a face, momento em que se discute o texto com o próprio aluno/ autor. Cabe lembrar que, assim como afirma Soares (2009, p. 45), "não há consenso sobre a melhor maneira de tratar o texto do aluno". Tudo dependerá, na verdade, do propósito de trabalho além, das concepções teóricas e metodológicas do professor.

Esse retorno ao estudante deve ser intencional e muito bem planejado. O que significa, por exemplo, uma interrogação no texto do aluno? O que significa dizer que a frase está incoerente? Será que o aluno escreveu como o intuito de ser incoerente, rompendo com a função básica de comunicação? Se estiver escrito no texto "estruturar melhor o parágrafo", o aluno conseguirá estruturá-lo da forma desejada? Portanto, cabe ao professor oferecer um *feedback* com comentários mais pontuais e produtivos, que realmente guiem o aluno para a reescrita de seu texto e que contribuam para o desenvolvimento de competências de escrita. As competências aqui citadas se referem às propostas por Rojo (2009).

Ainda que o foco do trabalho tenha sido o processo de produção dos textos, foi

elaborada uma matriz de referência, Quadro 1, específica para o público em questão, apenas como parâmetro, para a avaliação final do texto. Desse modo, não adentramos em discussões pertinentes à construção da matriz (que seria outro foco), já que serviu simplesmente como orientação. A composição final traz a redação construída, finalmente, após as mediações. A partir do texto final, analisamos e constatamos os avanços obtidos ao comparar com a primeira produção, seja com relação ao gênero, tipologias, coesão ou coerência.

Quadro 1: Matriz de referência para avaliação

Categoria	(1) Gênero e Tipologia	(2) Coesão	(3) Coerência
Insuficiente	Demonstra domínio escasso do gênero em questão e não aplica adequadamente as tipologias necessárias para a construção desse texto.	Articula as partes do texto com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Apresenta informações e opiniões desorganizadas e/ ou contraditórias, que afetam os sentidos do parágrafo e do texto como um todo.
Média	Apresenta domínio mediano do gênero e tipologias a ele atribuídas. Desenvolve o tema da maneira esperada para esse texto.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Apresenta informações e opiniões de maneira relativamente clara e organizada. Apresenta alguns problemas de construção de sentidos durante algumas partes do texto, que podem afetar a coerência global.
Suficiente	Apresenta bom domínio do gênero e tipologias a eles atribuídos. Desenvolve o tema da maneira esperada para esse texto, de forma consistente.	Articula bem ou com poucas inadequações as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Apresenta informações e opiniões de maneira clara e organizada. Os sentidos construídos durante a produção contribuem para a coerência global.

Fonte: Elaborada pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia adotada, fundamentada na contextualização do universo indígena, levou-os para a sua realidade e possibilitou a familiarização da linguagem científica em oposição ao senso comum como exercício acadêmico. Em conformidade com Marcuschi (2008), podemos constatar que foi possível a efetivação desse processo, por meio de uma gramática do texto, ou reflexiva, sempre contextualizada de acordo com o momento de envolvimento em que o estudante se encontrava. Essa gramática mostra a função de determinado elemento em sua relação textual, sua função dentro do texto. É importante reinvestir nos conceitos estudados em atividades mais complexas. (MARCUSCHI, 2008, p. 79-80) A refação textual se caracteriza como um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística que toma como ponto de partida a produção do aluno.

Pode-se trabalhar com todos os aspectos textuais, sejam os relacionados às características estruturais dos diferentes tipos textuais como também os gramaticais que possibilitam a instrumentalização do aluno no domínio da linguagem escrita. No início da disciplina, os estudantes afirmaram não saber português, e ter muitas dificuldades

para ler e escrever. Aos poucos foram percebendo que o texto precisa ser explorado e com isso vão percebendo suas nuances. No trabalho de compreensão (oral ou escrita), a perspectiva textual alerta para a necessidade de considerar todos os fatores em jogo (KOCK; TRAVAGLIA, 2007, p. 103-104).

Pela análise dos próprios estudantes indígenas, a produção textual somente teve êxito devido ao processo de contextualização em que foram submetidos para a produção, principalmente do texto oral. A escolha do texto contextualizado promoveu interesse e curiosidade, facilitando a discussão, inclusive no texto final quanto aos aspectos gramaticais, sintáticos, semânticos e pragmáticos, mostrando terem adquirido autoconfiança para os enfrentamentos na vida acadêmica.

A produção textual é um instrumento não apenas de aprendizado da oralidade e da escrita, mas também um fator de agregação social entre os membros do grupo, e a escolha do texto voltado para a realidade dos estudantes promoveu maior interesse e curiosidade, além de facilitar o processo de discussão entre os estudantes indígenas.

Foi possível avançar na discussão acerca do texto produzido quanto aos aspectos gramaticais, sintáticos, semânticos e pragmáticos sem a ideia tradicional ou convencional de "correção de texto".

A inclusão de estudantes historicamente marginalizados consiste em desafio para a reestruturação e a criação de novas estratégias metodológicas e relações de ensino e aprendizagem, o que recupera o ser humano como cerne de todo processo formativo. No intuito de conservar processos de aprendizagens multiculturais, surge a necessidade de desenvolver mecanismos éticos, étnicos e políticos de permanente vigilância para que a universidade não se torne instituição colonizadora e ameaçadora do direito dos povos originários de preservarem suas identidades étnicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M; ANDRADE, R.; MARQUES, E. P. S.; ALMEIDA, F. A. Ação afirmativa e inclusão etnico-racial: estudo preliminar das políticas de acesso e permanência na Universidade Federal de Grande Dourados entre 2011 e 2013. **O Social em Questão**, v. 17, n. 32, 2014. pp. 101-126.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.** Brasília: EdUnB, Campinas: Pontes, 2007.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANIWA, G. J. S. L. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

____. Educação escolar indígena**. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.** v. 19, n. 33, 2010. pp. 35-49.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Líber Livro, 2010.

BERGAMASCHI, M. A. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, v. 14, n. 26, 2014, pp. 11-29.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o estatuto do índio. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11722167/artigo-48-da-lei-n-6001-de-19-de-dezembro-de-1973. Acesso em: 27 ago. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2016.

CAJUEIRO R. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. **Projeto Trilhas de Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil,** 2006. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf. Acesso em 24 set. 2016.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica, v. 1)

COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Orgs.). **A tessitura da escrita.** São Paulo: Contexto, 2013.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.** Brasília: EdUnB, Campinas: Pontes, 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M..; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

EUZEBIO, U.; SARAIVA, A. L. R.; MOREIRA, A. L. C. da; CARDIA, F. M. S. dos; LEAL, A. H. H. Migração e transformações sociais de estudantes indígenas decorrentes de ações afirmativas de inclusão na Universidade de Brasília. In: **Anais do XVIII Encontro de Estudos Populacionais da ABEP**, Campinas: ABEP, 2012.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente.** 1. ed., Brasília: Líber, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2016.

____.; TAVARES, D. E.; GODOY, H.P. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica.** São Paulo: Papirus, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, pp. 32-38.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: Cole, P., Morgan, J. L. (Orgs.) **Syntax and Semantics**. n. 3, Speech Acts. New York: Academic Press, 1975, pp. 41-58.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

JACOBI, R. P. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, 2005, pp. 233-250.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 17. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

____. **As tramas do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

____., Elias, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LINHARES, F. M.; SILVA, T. R. da. O cenário indígeno-universitário atual do país. ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE EAD E SOFTWERE LIVRE, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/issue/view/172 Acesso em 24 set. 2016.

LOPES, E. T. Ensino-aprendizagem de química na educação escolar indígena: o uso do livro didático de química em um contexto Bakairi. **Quím. Nova Esc**., v.37, n.4, 2015, p.249-256.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português:** múltiplos olhares. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MORELO, B. **Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas:** princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência nos campos das linguagens. 2014.

188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOURA, L. B. A. de; MAKIUCHI, M. F. R. de; EUZEBIO, U. Educação superior indígena: algumas reflexões na Universidade de Brasília. In: Zaneti, I. C. B. B. et al. (Orgs.). **Programa Conexões de Saberes em cinco tempos.** Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2014, pp. 39-49.

NUNES, S. M. T. et al. O ensino CTS em educação química: uma oficina para professores e alunos do curso de licenciatura em química da UFG. **Poiésis Pedagógica**. v. 7, 2009, pp. 93-108

PAIVA, V. L. M. O. de. Teoria sociocultural. In ____. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola, 2014.

ROJO, R. Alfabetismo(s) – Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In: ____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROTTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Linguagem & Ensino,** Vol. 2, n. 2, 1999, pp. 145-160.

RUSSO, K.; DINIZ, E. Políticas de ação afirmativa e o direito à educação: desafios de acesso e permanência de estudantes indígenas no estado do Rio de Janeiro. **Periferia Educação Cultura & Comunicação.** v. 7, n. 1, 2015. pp. 46-65.

SANTOS, Roberto Ramos. Índios e universidade: os caminhos da educação superior indígena na amazônia brasileira - Roraima. **Indagatio Didactica,** v. 7, n. 4, 2015. pp. 39-61.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Convivencia y conflicto intelectual: jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. **REMIE,** v. 21, n. 70, 2016, pp. 718-757.

SCHOFFEN, J. R.; GOMES, M. S. da; SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: Silva, K. A., Santos, D. T. (Orgs.). **Português como língua (inter)nacional**: faces e interfaces. Campinas: Pontes, 2013.

SILVA, L. G. da; LIMA, S. C. de. Desafios da formação de professores indígenas no Brasil: contribuições geográficas. **Revista Interface.** v. 11, 2016, pp. 89-104.

SOARES, D. de A. **Produção e revisão textual:** um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUSA J. N. R. de **Os desafios dos estudantes e das instituições no convênio FUNAI – UNB.** 2009, 85 f. Monografia (Especialização em Indigenismo e Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TORQUATO JÚNIOR, E. Prolind: uma realidade no processo de formação de professores indígenas. **Revista de Estudos Linguísticos, Culturais e da Contemporaneidade,** n. 18b, 2016. p. 155-163.

A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DA AQUISIÇÃO DOS GÊNEROS ACADÊMICOS

WRITING AT UNIVERSITY: THE CHALLENGES TO THE ACQUISITION OF GENDER ACADEMIC

Adriana Demite Stephani[1]
Tauana da Cunha Alves[2]

RESUMO: O presente texto traz os resultados de uma pesquisa que buscou identificar as recorrentes dificuldades encontradas por estudantes universitários no processo de aquisição da escrita, mais especificadamente de gêneros acadêmicos (artigos, resenhas, resumos, fichamento, dissertação, tese, livros teóricos, projetos de iniciação científica). Como se sabe, a graduação exige dos discentes a aquisição leitura e escrita científicas não apenas de conteúdos de textos, mas de diversas linguagens ou gêneros típicos do nível acadêmico. No entanto, essa apropriação é árdua e nem sempre bem sucedida entre os universitários. Para conhecer um pouco sobre essa realidade foi aplicado um questionário semiestruturado, composto de 7 (sete) questões, aos alunos do curso de Pedagogia do 8° e 9º períodos da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Arraias-TO. Os dados coletados evidenciaram que os hábitos de leitura e escrita de gêneros textuais acadêmicos são ínfimos diante do que se espera para esse nível de ensino. Essa realidade se dá como reflexo da dificuldade de compreensão e da pouca leitura dos gêneros textuais acadêmicos (GTAs) por parte dos universitários, da escassa explanação sobre o processo de construção desses gêneros, bem como, pela forma de correção e avaliação dos gêneros acadêmicos (GTAs), considerada pelos universitários como insuficiente para o real letramento acadêmico.

Palavras–chave: Letramento. Escrita. Gêneros Textuais Acadêmicos. Universidade.

ABSTRACT: This text presents the results of a study that sought to identify the recurrent difficulties encountered by university students in the writing acquisition process, more specifically of academic genres (articles, reviews, abstracts, book report, dissertation, thesis, theoretical books, initiating projects scientific). As it's known, the university course requires of the students the acquisition of the reading and writing scientific not only text content but different languages or typical level of academic genres. However, this appropriation is arduous and not always successful among university students. To know a little about this reality was applied a semi-structured questionnaire, composed of seven questions, for the 8th and 9th periods of the Pedagogia Course students (Federal University of Tocantins, Campus Arraias-TO). The data collected showed that the reading and writing academic genres habits are so few before what is expected for this level of education. This reality occurs as a result of the difficulty of understanding

1 Doutora em Letras/Literatura pela UnB. Professor Adjunto I da UFT. E-mail: astephani@uft.edu.br.

2 Licenciada em Pedagogia pela UFT. E-mail: tauana@mail.uft.edu.br.

and little reading of academic genres (GTAs) by the university, the little explanation of the process of building these genres as well, by way of correction and evaluation of academic genres (GTAs), considered by the universities as insufficient for a real academic literacy.

Keywords: Literacy. Writing. Academic genres. University.

INTRODUÇÃO

Num mundo grafocêntrico como o nosso, possuir o bom domínio da leitura e escrita possibilita ao indivíduo compreender melhor tal mundo e desfrutar de oportunidades que quem não possui tal domínio lograria. Todavia, isso não é acessível a um grande número de pessoas, mesmo com o constante avanço nos números e índices sobre a alfabetização da população brasileira.

Em tese, no meio acadêmico essa realidade seria distinta, pois se acredita que aqueles que adentram o espaço universitário já adquiriram a habilidade de ler e escrever em um nível mais avançado. Todavia, pesquisas apontam que esse espaço é apenas uma sequência das mazelas e lacunas nessas áreas e tal problemática tem gerado inúmeras discussões e debates: o que fazer diante dessa realidade? Ela é comum a todos que adentram os cursos e universidades? Tal realidade impacta na aquisição do letramento acadêmico?

Segundo Marinho (2010, p. 364), as "constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertam para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e de pesquisa".

Diante disso, faz-se oportuno que pesquisas sejam realizadas constantemente para cartografar essa realidade e propor alternativas na tentativa de mudar esse atual e preocupante contexto. Isso é o que muitas universidades já estão realizando e entre elas está Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Arraias, que desenvolve desde 2010 um projeto de pesquisa de caráter contínuo intitulado "A Leitura e a produção textual na graduação: o real e o ideal" e que abarca diversos subprojetos com etapas anuais. Os resultados que aqui são apresentados são de uma dessas fases de investigação (feita com alunos do 8° e 9º período do curso de Pedagogia) que objetivou, especificamente, investigar a produção da escrita no meio acadêmico, junto com as práticas de letramento e sua importância para o processo de formação do futuro professor.

Ademais, como nesse novo espaço educacional que é o ensino superior onde os alunos devem ampliar seu letramento se apropriando também dos gêneros acadêmicos, é salutar observar como acontece essa nova apropriação, uma vez que, como pontua Fiad (2011, p. 362), "não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade". Isso porque, o trabalho de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica não é uma "estratégia compensatória, interessada em oferecer aos alunos, que têm dificuldades de leitura e de escrita, a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes de entrar na universidade" (MARINHO, 2010, p. 371), mas sim, um novo processo de letramento e este deve se constituir no âmbito universitário, onde certos gêneros circulam.

LETRAMENTO: DA VIDA À ACADEMIA

Na sociedade atual em que vivemos, saber ler e escrever não é suficiente para preencher os requisitos exigidos no mercado, pois é necessário não apenas decodificar códigos, mas sim entender os significados do uso da leitura e da escrita na prática e vida social. É o que diz Fiad (2011, p. 360): "antes, era possível ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico".

Ao mostrar essa exigência cada vez maior de ampliação do nível de letramento também no ensino superior, a autora ainda complementa: "contrariamente ao que dizem muitos professores universitários em relação à escrita de seus alunos, entendo que esses estudantes são letrados, só não se engajaram ainda nas práticas letradas *esperadas* no contexto acadêmico" (FIAD, 2011, p. 360, grifos nossos).

O termo surgiu e estava atrelado, *a priori*, a princípios aos anos iniciais de escolarização, ampliando a ideia de ensinar a ler e escrever para ensinar a fazer uso da leitura e da escrita de forma efetiva. Segundo Almeida e Farago (2014, p. 211):

> Através do Letramento, passou-se a entender que, nas sociedades contemporâneas, era insuficiente o mero aprendizado das "primeiras letras", e que integrar-se socialmente, envolve também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos.

Porém, ao contrário do que muitos pensam, o meio escolar não é único lugar onde ocorre o letramento. O indivíduo pode letrar-se em diferentes áreas do conhecimento e situações humanas. No que tange ao letramento linguístico, este pode ocorrer em vivência em contextos onde haja situações que estimulem a leitura e a escrita e que façam uso dela, como também estimulem o desenvolvimento da expressão oral e comunicativa dos seres. Nesse sentido, como apontam Almeida e Farago,

> [...] pode ser considerado letrado mesmo quem não seja alfabetizado, na medida em que ao participar de contextos de letramento utiliza estratégias orais dos conhecimentos construídos sobre a língua que se escreve, mesmo sem saber ler e escrever conhece a estrutura da língua escrita. (2014, p. 213)

A cultura e a sociedade também são fatores que influenciam nesse processo, como bem pontua Fiad (2011): "as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar".

Compreende-se que cada pessoa ou grupo social possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita, bem como, de seu uso em práticas em sua vida. E, a história de cada estudante e o conhecimento construído ao longo de sua trajetória, não podem ser desconsiderados. Desta forma, entende-se que há práticas de letramento comuns a todos os contextos da vida, da educação básica até a academia.

Sendo assim, para falarmos sobre letramento é importante que saibamos a diferença de um sujeito letrado para o alfabetizado e compreender que são termos diferentes, entretanto, podem ser interdependentes. Tentando elucidar melhor a questão, Almeida e Farago (2014, p. 205) exemplificam a diferença entre alfabetização e letramento:

> [...] alfabetizado é aquele aluno que conhece o código escrito, sabe ler e escrever. Desse modo, letramento, designa a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada em diversas situações sociais. (ALMEIDA; FARAGO, 2014, p. 205)

Vivemos em uma sociedade que está em constantes mudanças, desta forma quando novos fenômenos surgem é necessário dar um nome a este fato, neste caso aos novos comportamentos de práticas sociais de leitura e escrita. Cunha (2012, p. 136) explica que,

> [...] o surgimento do vocábulo pode ser entendido como configuração necessária para nomear comportamentos sociais no ato de aprendizagem e da prática da leitura e da escrita, que extrapolam os procedimentos de decodificação do sistema alfabético e ortográfico, em outras palavras, os procedimentos habituais do processo de alfabetização. (CUNHA, 2012, p. 136)

Nas palavras de Soares (2009, p. 39), "[...] letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita, estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais".

Ainda segundo a autora, um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, letrado. Um adulto que não sabe ler e escrever, mas que tem o costume de ouvir a leitura de livros, jornais, dita cartas para que outros redijam é um ser letrado, se envolve em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2009, p. 24). Desta forma, entender letramento é reconhecer que cada indivíduo possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais, sendo assim é um ser letrado. Seguindo essa linha de raciocínio,

> [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p. 40)

Além do mais, é possível letrar-se em diversos gêneros sendo que cada um

> [...] tem as suas normas: a estrutura e a organização do texto. Os recursos de coesão textual, os níveis de informatividade, a própria disposição do texto na página não são os mesmos, se trata de uma narrativa, de uma dissertação, de uma argumentação, de um editorial, de uma notícia de jornal, de uma receita culinária. (SOARES, 2001, p. 64)

Nesse sentido, o letramento que aqui abordamos está diretamente[3] ligado ao uso prático da leitura e escrita. De forma direta, pode-se dizer que é um conjunto de práticas sociais, onde o indivíduo é capaz de associar escrita ao seu contexto social. Não basta apenas a aquisição desta, mas é necessário utilizá-la interpretando e posicionando de forma crítica.

[3] Aqui não desconsideramos os diversos adjetivos que são agregados ao termo letramento; apenas nesse item é feita relação direta com o processo de aquisição/apropriação/aperfeiçoamento e uso da leitura e escrita no processo de alfabetização. Hoje há diversas áreas de estudos que fazem uso da terminologia: letramento linguístico, matemático, digital, acadêmico etc.

Para Soares (2009, p. 18), "letramento é o "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças". Impacto este que muitos alunos vêm sofrendo ao iniciar a vida acadêmica, pois se deparam com informações que, até então, eram desconhecidas em fase escolar anterior, no Ensino Médio. Ainda, para a autora, "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (SOARES, 2009, p. 72).

Vivendo numa sociedade em que cada vez mais se exige do profissional o aperfeiçoamento de outras habilidades. O uso efetivo da leitura e escrita deixou de ser apenas necessidade intelectual ou de alfabetização do indivíduo para transformar-se em condição de sobrevivência no meio social, pois, no momento em que o indivíduo passa a ter prática e domínio das ferramentas de leitura e escrita, ele consegue enxergar seu modo de viver na sociedade e sua realidade com outro olhar. Essa exigência leva muitas vezes a uma mecanização do conhecimento, levando ao chamado letramento autônomo apontado por Lea e Street (1998; 2006).

Neste sentido, é esperado de um estudante – e muito mais de um do Ensino Superior que possua capacidade de analisar, interpretar e avaliar o conhecimento através da sua escrita, ligar a teoria e a prática, analisar, ser crítico, utilizar uma linguagem adequada as suas intenções, expressar sua opinião e fazer interpretações pessoais dos fatos, de acordo com os objetivos, gêneros textuais e abordagens de escrita exigidas no ensino superior. Ou seja, adquira e desenvolva um letramento acadêmico.

E o que seria esse letramento?

O letramento acadêmico parte do princípio de que é necessário ter o domínio em formas de produção, leitura e escrita dos determinados Gêneros Textuais Acadêmicos (doravante GTAs), sendo estas características primordiais para a formação do estudante, pois é o resultado de um processo de desenvolvimento de habilidades e percepções referentes às formas de interagir com a escrita nesse domínio social. Como afirma Fischer (2008, p. 180), "o letramento característico do meio acadêmico refere-se, nessa direção, à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social".

Sobre letramento acadêmico Souza e Basseto dizem que:

> entendemos comunidade acadêmica como uma comunidade discursiva própria, cujos membros compartilham determinado discurso acadêmico (por exemplo, o científico, administrativo etc.) como forma de sustentar os sistemas de crenças da comunidade e que, com base nos gêneros textuais próprios dessa comunidade – que chamamos aqui de gêneros acadêmicos –, materializam seus discursos com propósitos comunicativos variados, como conseguir financiamentos para pesquisas, divulgar pesquisas em eventos acadêmicos, relatar experiências etc. (SOUZA; BASSETO, 2014, p. 87).

Conforme Cunha (2012, p.139), "o letramento acadêmico é como o letramento nos níveis escolares de base, um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita".

Lea e Street vão além dessa definição e mencionam que "a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento" (1998, p. 157).

As autoras apontam três abordagens referentes à escrita do estudante universitário identificadas como: o modelo das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos. (LEA; STREET, 1998)

> De acordo com a primeira abordagem, o letramento é entendido como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e desenvolver. Adquiridas, essas habilidades seriam transferidas a outros contextos de escrita da universidade. No modelo da socialização acadêmica, o professor é quem vai introduzir os alunos na cultura universitária, de forma que se apropriem dos modos de falar, raciocinar, interpretar e escrever nas disciplinas e temas próprios dessa instituição. Dentro desse modelo, gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e, aprendendo convenções que regulam esses gêneros, conseguirão participar das práticas letradas próprias dessa esfera. Já a última abordagem entende os letramentos como múltiplos, como práticas sociais e, nesse sentido, constituem o fazer da esfera acadêmica, e constituem uma outra forma de compreender, interpretar e organizar o conhecimento. (KERSCH, 2014, p. 56)

Sobre ser academicamente letrado, Fischer (2008, p. 181) destaca que

> um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber.

Sendo assim, falar de letramento acadêmico é, pois, falar de agir no mundo e não de uma técnica aprendida pela repetição, totalmente desassociada da realidade. A universidade é um espaço organizado por diversas práticas sociais, em que são necessários que os alunos, sujeitos letrados, mostrem suas habilidades com a escrita.

Já mencionamos que o letramento acadêmico se configura como as práticas sociais (ou acadêmicas) de uso da língua oral e/ou escrita, ou seja, o domínio dos Gêneros Textuais Acadêmicos (GTAs). No entanto, para melhor compreender esses gêneros específicos primeiramente faz-se pertinente entender o conceito de gênero textual. Para Aranha (2004, p. 29),

> [...] o gênero se estabelece dentro de uma comunidade discursiva e ela torna-se responsável por ele. Poderíamos sugerir que existe um processo de auto-alimentação: a comunidade discursiva desenvolve determinados gêneros e a existência de gêneros específicos configura grupos sociais como comunidades discursivas por compartilharem propósitos comunicativos efetivados através dos gêneros pertinentes a ela.

Assim, a gênese e o estabelecimento de um gênero ocorrem dentro de uma comunidade linguística. Para expandir nossa discussão, fazemos uso nessa pesquisa dos princípios e conceitos apontados por Marcuschi (2003, p. 19) que propõe uma noção de gênero visto,

> [...] não como instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, mas sim, como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como, na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Ou seja, para o autor, os gêneros são manifestações linguísticas em nossa sociedade que surgem a partir das necessidades de comunicação. É possível encontrar em sua obra, por exemplo, que:

> Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se como flores cimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2003, p. 20)

Isto mostra de fato que os gêneros textuais surgem, a partir das culturas em que se desenvolvem de acordo com cada contexto social. A noção de gêneros proposta por Marcuschi (2003, p. 23) é a de que "toda a postura teórica desenvolvida se insere nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, de algum modo". O autor destaca que é importante fazer a distinção entre "tipo textual" e "gênero textual" e defende que "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual" (MARCUSCHI, 2003, p. 22 grifos do autor). Ainda, afirma que:

> Em geral, a expressão "tipo de texto", muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, "a carta pessoal é um tipo de texto informa!", ele não está empregando o termo "tipo de texto" de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual, assim como um editorial, horóscopo/ receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversação casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro. É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. (MARCUSCHI, 2003, p. 26)

Assim percebemos que entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles:

> [...] serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa "costura" ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutura do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base. (MARCUSCHI, 2003, p. 28)

Marcuschi (2003, p. 31) assevera que "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente

objetivos específicos em situações sociais particulares". Desta forma, considera-se que o contato com os gêneros textuais é uma grande oportunidade de ter contato com a língua em seus mais diversos usos, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. É importante salientar também que, ao produzir qualquer gênero textual a impessoalidade, a objetividade, a clareza e a coerência são fundamentais para sua construção.

Ainda trazendo definições e discutindo a importância dos gêneros textuais, recorremos ao que pontuam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem e justificam a inclusão destes no ensino da Língua Portuguesa, mencionando que é

> [...] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-4)

Sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais, Gonçalves também se posiciona:

> Sem dúvida, é o trabalho com os gêneros textuais que permite diversas formas de interação no processo de ensino e aprendizagem, entre elas, o contato direto com a língua, a compreensão do sistema linguístico e suas variações, a capacidade de análise, entre outras. Dessa forma, a nosso ver, a análise de gêneros é tema importante e essencial na formação e capacitação de docentes, independentemente do nível em que ele atua. (GONÇALVES, 2012, p. 130)

A utilização de textos de diferentes gêneros no processo de ensino e aprendizagem é essencial para a vida do estudante, inclusive a do universitário, pois, é a partir destes que se aprende a aperfeiçoar a expressão e a melhor compreender a linguagem oral e escrita. Desse modo, percebe-se o quão importante os gêneros textuais acadêmicos (GTAs) são para formação profissional e acadêmica dos universitários. E o que seriam os GTAs?

Segundo Souza e Basseto (2014, p. 86), os gêneros acadêmicos são entendidos, como os textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias, relatórios de atividades. Os textos mais solicitados para leitura e produção no meio acadêmico são: fichamento, resumo, resenha, artigo, projeto, memorial, relatório (de estágio e de pesquisa), monografia, dissertação e tese.

De acordo com Dorsa (2013), os gêneros resumo, resenha, relatórios, projetos e Apresentação de trabalhos orais e escritos são os mais solicitados para a produção na universidade. A autora também menciona que quanto "ao gênero de divulgação, o artigo é o gênero textual mais utilizado por pesquisadores, docentes e discentes visando à divulgação científica do trabalho produzido" (DORSA, 2013, p. 106). E, cabe ressaltar que os demais GTAs são solicitados quanto à leitura e raramente solicitam-se suas produções.

A ESCRITA ACADÊMICA NA PRÁTICA: ESTUDO DE CASO

Após realizar um levantamento teórico sobre o letramento acadêmico, optamos – para ilustrar esse processo – por realizar uma pesquisa com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* Universitário de Arraias. Nosso intento foi de investigar qual era a relação desses universitários com os gêneros textuais acadêmicos, tanto na leitura quanto na escrita, para verificar se o letramento acadêmico ocorre de fato no *lócus* pesquisado.

Como outrora já mencionado, a escolha do determinado tema para investigação se deu pelo interesse em averiguar os efeitos e lacunas do curso quando nos referimos à formação dos estudantes, com relação à aquisição e utilização de gêneros textuais que são exclusivamente conhecidos no meio acadêmico, ou seja, leitura e produção desses gêneros.

Para atingir tal objetivo, fez-se necessário a escolha de instrumento e lócus de pesquisa que melhor expressassem a relação de alunos com os gêneros textuais acadêmicos. Assim, optamos por realizar uma pesquisa com elaboração de um questionário semiestruturado para ser aplicado a alunos concluintes do curso de Pedagogia da UFT/Arraias. Além de estarem na fase final do curso (último ano, 8º e 9º. períodos), como já cumpriram mais metade da carga horária exigida pela universidade, tiveram a oportunidade de, nas diferentes disciplinas cursadas, ter contato com diferentes gêneros textuais acadêmicos, tanto para leitura quanto escrita. Ainda, ao investigar os dois períodos, oportunizamos dar voz a alunos dos turnos matutino e noturno, que possuem perfis diferentes no que se refere à idade, disponibilidade para estudos e espaço entre o término do EM e a entrada na Universidade.

Para a realização dessa pesquisa e com intento de atingir os objetivos propostos, foi necessária a definição de um método de investigação para melhor orientar nossos passos. A linha de pesquisa escolhida para realização desse trabalho foi o método qualitativo. De acordo com Minayo (2012), o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender, segundo ele, é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento (MINAYO, 2012).

A pesquisa realizada parte do princípio da catalogação, descrição e análise dos dados coletados. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados (MANNING, 1979, p. 668 *apud* NEVES, 1996, p. 1).

O estudo foi realizado na universidade sem a interferência na realidade dos sujeitos envolvidos com a finalidade de analisar os fenômenos através de questionário. Segundo Gil (2006, p. 128), o questionário pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

O questionário aplicado possui perguntas abertas e fechadas. Com as abertas – que segundo Chaer, Diniz, Ribeiro (2011, p. 262) são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante – objetivou-se *captar a linguagem própria do respondente*, como também, propiciar a vantagem de não haver influência das respostas

pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. Já as perguntas fechadas trazem alternativas específicas para que o informante possa escolher uma delas (ou mais de uma, dependendo das alternativas e questões) e têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as possibilidades de manifestação do interrogado. O questionário foi aplicado a 28 alunos de duas turmas do último ano do curso de Pedagogia, a UFT *Campus* de Arraias (17 alunos do 8º. e 11 alunos do 9º. período).

Os dados coletados foram tabulados para que, em seguida, fossem analisados de acordo com algumas categorias estabelecidas. O questionário era composto de perguntas que visaram levantar dados sobre diferentes aspectos da produção de gêneros textuais acadêmicos dos alunos. Os números e informações que apresentamos demonstram e buscam entender como anda o nível de letramento dos alunos quando o assunto é leitura e escrita de GTAs, e quais lacunas precisam ser preenchidas.

As questões que foram investigadas a partir do instrumento de pesquisa podem ser organizadas em algumas categorias: *Uso e conhecimento da terminologia (termos "letramento acadêmico" e "gênero acadêmico"); Incidência na produção e leitura dos GTAs; Quantificação dos GTAs produzidos; Planejamento e organização da produção dos GTAs pelos professores; Ações pós a produção dos GTAs; Relação entre a quantidade pedida de produção dos GTAs e a necessária; Situações marcantes sobre o processo de produção dos GTAs.*

No intento de uma melhor associação das respostas às referidas turmas pesquisadas, estas foram identificadas pelas letras A (Turma A) e B (Turma B); e, quando nos referirmos aos alunos – e para que suas identidades sejam preservadas – estes serão identificados pela letra de sua turma (A ou B), seguidos de um número específico (1, 2, 3...).

- **Uso e conhecimento da terminologia (termos "letramento acadêmico" e "gênero acadêmico")**

Com intuito de investigar e discutir as relações dos alunos com a escrita na graduação e com as práticas acadêmicas de letramento, questionamos aos alunos: "Quando você ouve os termos "letramento acadêmico" e "gênero acadêmico", tem clareza do que se trata?" e os números revelam um quadro preocupante: do total de entrevistados do 8º período (Turma A), 59% pouco conhecem os termos "letramento acadêmico" e/ou "gênero acadêmico", 17 % desconhecem, e somente 12% afirmam saber do que se trata o assunto. A turma B apresenta dados semelhantes com relação ao pouco conhecimento sobre letramento sendo que 68,75% dos entrevistados pouco conhecem a terminologia. Nessa turma, observa-se que nenhum aluno desconhece totalmente sobre o assunto, pois 25% afirmam saber do que se trata.

- **Incidência na produção e leitura dos GTAs**

Na pesquisa também buscamos saber quais GTAs faziam parte da leitura desses universitários e para isso perguntamos: "Quais dos *Gêneros Textuais Acadêmicos* a seguir foram lidos e produzidos por você durante o curso de graduação em Pedagogia [...]?" e listamos alguns para que os alunos marcassem.

Nas respostas coletadas nesta pesquisa, observou-se que a maioria dos alunos que respondeu ao questionário realiza a leitura de vários gêneros, sendo em quantidade menor apenas dissertação, tese e projeto de iniciação científica (IC). Um dado interessante apresentado na pesquisa é que, no 8º período, o número de alunos que afirmam já ter realizado a leitura de projetos de iniciação cientifica foi de 6% e no 9º período apenas 4% afirmam ter lido projetos de IC. Já no que se refere à leitura de resenhas, livros teóricos, artigos científicos, resumos, fichamentos e monografias, ambas as turmas possuem o mesmo número sendo uma quantidade mediana, já que estamos nos referindo a estudantes universitários.

O que é oportuno questionar é se as leituras realizadas foram feitas de uma forma que esses alunos conseguiram desenvolver a capacidade e as habilidades de compreensão, reflexão, interpretação, e se contribuiu para a sua formação e para o entendimento no sentido de ser usado para sua vida profissional e social.

Em seguida, foi feita a análise referente à produção desses alunos na universidade. Os dados a seguir mostram a quantidade de gêneros textuais produzidos por esses estudantes durante sua vida universitária, visto que este é fator importante para sua formação e, a partir desses dados, podemos definir o perfil de universitários que se encontram no curso de Pedagogia, *Campus* de Arraias.

Ao se fazer a análise comparativa entre as turmas pesquisadas observa-se que 8% dos alunos da turma A produziram artigos científicos e somente 21% dos entrevistados da turma B afirmam ter produzido artigo científico. No que se refere a projetos de Iniciação Cientifica, na turma A 8% afirmam ter feito enquanto na turma B os números ainda são menores, somente 4%. Em ambas as turmas as respostas ilustram que a quantidade de gêneros produzidos é baixa, e fica evidente que a situação é preocupante visto que na vida de um estudante universitário é essencial a produção e leitura de determinados gêneros.

Dando sequência à geração de dados, com objetivo de analisar o que a experiência dos alunos com a produção de texto, foi questionado aos alunos quais habilidades ou conhecimentos eles julgavam necessários para a produção dos GTAs. Destacamos a seguir as respostas de alguns alunos:

8° período – Habilidades ou conhecimentos necessários para a produção dos GTAs

A5	Habilidade de leitura, domínio da língua portuguesa, conhecer as regras da ABNT, ortografia adequada, coerência e coesão.
A6	Para elaboração de um bom texto é necessário um extenso repertório de leitura, conhecimento do tema, domínio do tema, buscar referencias de autores que discutem o tema.
A12	É preciso ter um domínio da língua portuguesa, ter conhecimento preciso dos assuntos que serão trabalhados e conhecer as regras para elaborar cada tipo de gênero textual.
A14	Para produzi-los foi necessário a explicação do professor sobre o tipo de texto e indicação de outros livros ou textos que deram embasamento teórico. Habilidades de leitura e interpretação de textos, conhecimento e bom conhecedor de palavras (sentido) elementos de coesão, conhecimento mínimo das normas da ABNT.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

9˚ período – Habilidades ou conhecimentos necessários para a produção dos GTAs

B2	Domínio da língua portuguesa, conhecimento das normas da ABNT, estas sempre está nas leituras feitas durante o curso.
B3	É preciso ter para produção de gênero textuais acadêmicos, conhecimentos da ABNT, costume e gosto pela leitura.
B8	Considero que para produzir esses textos, o acadêmico tem que ter um certo domínio de regras básicas da ABNT, ter conhecimento.
B9	Creio que seja necessário ter ao menos um conhecimento mesmo que breve da ABNT e normas acadêmicas enquanto significados dos termos utilizados na academia e normas gramaticais.
B14	Boa habilidade de leitura interpretação e assimilação dentro e fora do livro ou texto lido. E preciso que se consiga elencar com o novo conhecimento os anteriores. E um domínio da escrita e língua portuguesa, não que eu possua todos os quesitos, longe disso.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

De acordo com as respostas obtidas, percebe-se a ciência por parte dos alunos da importância do bom desenvolvimento da leitura e escrita, bem como, de se possuir um bom repertório de leitura. Observa-se que, ao relatarem sobre as habilidades que acreditam ser necessárias para produzir uma boa escrita, a maioria os acadêmicos (de ambas as turmas) enfatizam em suas falas os requisitos como leitura e conhecimento das normas da ABNT como fator principal, mas não excluem a necessidade de possuir outras habilidades.

Sobre essas habilidades, Kersch (2014, p. 56) afirma que "para conseguir produzir gêneros da esfera acadêmica, é necessário dominar as convenções da língua, apropriar-se dos discursos valorizados pela universidade, mas, acima de tudo, não se pode ignorar as trajetórias individuais de letramento".

O autor complementa que a história do letramento de cada indivíduo e as representações construídas ao longo dessa trajetória, entretanto, não podem ser desconsideradas, uma vez que, todo esse conjunto de influências levará o indivíduo a se apropriar do discurso acadêmico (KERSCH, 2014)

- **Planejamento e organização da produção dos GTAs pelos professores**

Ao perguntar aos alunos se os professores solicitantes das atividades realizaram explanação sobre o assunto e se exemplificaram os elementos que o constituem, as respostas obtidas nos trazem dados preocupantes:

Os professores solicitantes realizarem explanação sobre esse gênero, os elementos que os constituem e a estrutura que queriam que fosse entregue?

8º PERÍODO	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nenhuma vez	Não me lembro
FICHAMENTOS	0%	12%	69%	6%	13%
RESUMO	6%	23%	53%	18%	0%
RESENHA	6%	18%	53%	23%	0%
ARTIGO	6%	6%	35%	24%	29%

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

Os professores solicitantes realizarem explanação sobre esse gênero, os elementos que os constituem e a estrutura que queriam que fosse entregue?

9º PERÍODO	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nenhuma vez	Não me lembro
FICHAMENTOS	12%	31%	44%	0%	13%
RESUMO	19%	19%	56%	6%	0%
RESENHA	6%	25%	69%	0%	0%
ARTIGO	10%	0%	50%	20%	20%

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

Os números apresentados nos levam a refletir sobre as ações de letramento acadêmico na universidade. Como já citado, o letramento acadêmico é um novo letramento, ainda não experienciado pelos alunos. Tudo é novo e é necessário familiarizar-se com os novos gêneros que agora têm acesso (MARINHO, 2010), alfabetizando-se no ensino superior (OLIVEIRA, 2011). E para que isso ocorra e necessário explanação, orientação e correção.

A pouca explicação sobre os gêneros é algo que os universitários sentem falta, e o motivo pelo qual produzem pouco e de forma equivocada. Em algumas falas, os alunos admitem ter escrito pouco durante o curso, e quando vão produzir precisam recorrer à cópia. Em suas complementações das repostas dadas, os alunos A5 e B1 admitem que escreveram os textos solicitados apenas por obrigação. Essa experiência de produção está atrelada a um mero processo de mecanização de ações, levando ao chamado letramento autônomo apontado por Lea e Street (1998; 2006).

Sobre essa necessidade de orientação (preparo para a produção) Kersch também se posiciona muito pontualmente:

> Cada um de nós é desafiado quando está diante do novo, diante de um gênero nunca produzido. É o que provavelmente acontece com nossos alunos, quando se veem diante dessa tarefa. Falta dar a quem produz textos, alunos e professores, as orientações adequadas e completas, acesso a vários textos do gênero, para que analisem, comparem, percebam a estrutura, a linguagem social da esfera em que esse gênero circula. Muitas vezes, falta trabalho efetivo com o gênero antes de chegar à produção. (2014, p. 62)

Souza e Basseto (2014, p. 99) também discorrem sobre a orientação na produção dos GTAs e complementam o que a falta desse processo ao afirmarem que

> [...] assim, os alunos acabam por pressupor, a partir de suas notas – atribuídas em provas e trabalhos –, o que é ou não um texto acadêmico, perdendo-se, com isso, a concepção de propósito comunicativo dos gêneros acadêmicos, visto que muitos desses textos acadêmicos são produzidos apenas para avaliação.(SOUZA; BASSETO, 2014, p. 99)

E essa *pseudo* concepção dos GTAs é muitas vezes estabelecida em virtude da não orientação e não correção dos trabalhos realizados como podemos observar no item a seguir.

- **Ações pós a produção dos GTAs**

Visando conhecer o que acontece pós a produção dos GTAs pelos alunos, questionamos se recebiam devolutiva dos trabalhos por parte dos professores e se havia

justificativa da nota atribuída. Vejamos os números obtidos:

Quanto às produções desse gênero, você recebeu devolutiva (trabalho com correção e justificação da nota atribuída)?

8º PERÍODO	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nenhuma vez	Não me lembro
FICHAMENTOS	0%	0%	61%	22%	17%
RESUMO	0%	17%	59%	18%	6%
RESENHA	0%	12%	53%	23%	12%
ARTIGO	0%	0%	31%	50%	19%

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

Quanto às produções desse gênero, você recebeu devolutiva (trabalho com correção e justificação da nota atribuída)?

9º PERÍODO	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nenhuma vez	Não me lembro
FICHAMENTOS	17%	6%	65%	12%	0%
RESUMO	12 %	19%	50%	19%	0%
RESENHA	6%	25%	63%	6%	0%
ARTIGO	17%	8%	41%	17%	17%

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

O resultado em ambas as turmas elucida uma realidade que merece atenção: o retorno do que é produzido pelos alunos ainda é pouco e a justificativa e compreensão da nota atribuída está distante da ideal. Diante disso, nos questionamos: a solicitação desses GTAs não é parte do processo de ensino e aprendizagem universitário? O que aprendem ao produzir um desses gêneros em uma determinada disciplina não o auxiliará na produção seguinte em outra disciplina? O que se corrige em uma produção não é usado como base em outra? Ainda: a produção por produção sem um aprendizado efetivo não se configura como uma perca de tempo e mero cumprimento de protocolo? A resposta a tais perguntas, diante do alegado pelos alunos, é "não" ou "muito pouco", o que nos preocupa.

Em sua fala, a estudante A15 reclama que "muitos professores (grande maioria) devolvem os trabalhos com uma nota, mas não justificam o porquê, não apresenta os erros e os acertos, então fica muito difícil você melhorar e ver o que deve ser concertado". Durante a análise das respostas dadas a essa pesquisa, observa-se, em muitas falas, que poucas vezes houve a devolução desses trabalhos, e para nos preocupar ainda mais, os alunos destacam que sentem falta disso, relatam que nem imaginam como conseguiram atingir a média, citando em alguns casos que escreveram totalmente fora das normas e regras apropriadas.

Um dos fatores que podemos justificar a falta desse retorno alegado pelos alunos é que muitos professores só realizam a correção dos trabalhos acadêmicos no final de semestre e como em muitos casos o professor e aluno não se encontram mais, a devolutiva e comentários sobre as produções ficam sem ser realizados.

Essa falta de *feedback* dificulta o processo de ensino e aprendizado do aluno. Ao ver no que erraram, o que pode ser corrigido, e o que pode ser melhorado, o aluno poderia ter uma melhor compreensão e mais motivação para aprender e tentar melhorar a cada dia seu letramento acadêmico.

Isso porque, na medida em que o professor percebe o erro como uma ferramenta importante para a avaliação e aprendizado, tanto dele como do aluno, consegue ajudar o estudante fazendo com que ele perceba, no erro, aquilo que o mesmo já aprendeu sobre o conteúdo estudado e aquilo que ainda não ficou claro; assim buscará outras ferramentas de aprendizagem para compreender e melhorar na próxima execução do conteúdo que o foi apresentado. É preciso refletir sobre a forma de avaliação que está sendo empregada, se está servindo apenas para aprovar, sem levar em conta o conhecimento e a melhoria na aprendizagem. É o que aponta Cunha:

> Cada indivíduo ou grupo social possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita bem como de seu uso em práticas sociais. Assim sendo, os alunos que ingressam na Universidade, acima de tudo são sujeitos e, além disto, são sujeitos letrados que trazem consigo concepções de leitura e escrita construídas numa vida submetida a um contexto social. Porém, apesar de letrados, não conseguem apresentar bom desempenho na universidade ou, quando conseguem tal performance, inesperada para muitos, esta é justificada pela máxima de que "o professor finge que ensina, o aluno finge que aprende, e todos são felizes". Em outros dizeres, trabalha-se com conteúdos rasos e avaliações desonestas. (CUNHA, 2012, p.139)

Observa-se, porém que, segundo os alunos, a correção dos GTAs pouco é realizada por parte dos professores, o que acaba elucidando o porquê esses estudantes em nível avançado do curso ainda não se consideram preparados para produzir fichamentos, pouco sabem diferenciar resenha de resumo, um artigo, ou projeto de iniciação científica. Outro dado que explica a falta de familiaridade desses estudantes com determinados gêneros é que, como eles mesmos relatam, os trabalhos foram feitos apenas para a obtenção de notas.

- **Relação entre a quantidade pedida de produção dos GTAs e a necessária**

A partir da observação dos dados foi constatado que muitos alunos demonstram um certo arrependimento por não ter aproveitado o curso, produzindo, publicando, e aumentando o repertório de leituras.

> Diante disso, podemos pressupor que a atuação efetiva na comunidade acadêmica, quando se dá, é realizada a partir de "adaptações" que ocorreriam "naturalmente", do ponto de vista desses alunos, em relação à academia e não a um processo de conscientização em relação às práticas sociais e discursivas existentes nela. Entretanto faz-se necessária a conscientização desses alunos em relação aos gêneros acadêmicos – e seus propósitos comunicativos específicos – e ao discurso acadêmico. (SOUZA; BASSETO, 2014, p.101)

Sobre essa questão da consciência da necessidade do aprendizado efetivo nas produções acadêmicas, muitos alunos se manifestaram e alguns desses discursos merecem ser refletidos. Um exemplo é o desabafo do aluno A11, que menciona que esse processo passou despercebido durante sua vida acadêmica:

> *Antes era apenas uma forma de adquirir notas nas disciplinas. Hoje vejo que poderia*

> *ter explorado mais em minhas leituras, pois não há forma de conhecimento maior e melhor que a leitura, e a partir daí poderia escrever com mais discernimento e desenvoltura. O erro não só foi dos professores, mas primeiramente meu.* (Aluno A11)

Essa posição do aluno A11pode ser reforçada a partir da análise dos dados coletados, pois para a maioria dos alunos das turmas assume que esse processo de produção dos GTAs poderia ter sido mais explorado, como também apontado pelos alunos em muitas de suas respostas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na pesquisa realizada e apresentada aqui objetivamos discutir o letramento acadêmico no que tange a produção dos GTAs. A pesquisa realizada com alunos formandos (8º e 9º período) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Arraias (2016), revelou que os universitários em questão encontram dificuldades em compreender o real sentido de letramento acadêmico, e também em produzir os gêneros textuais específicos da área acadêmica.

Por ter sido realizado a pesquisa com dois períodos de turnos diferentes, esperávamos levantar dados distintos devido ao perfil (a idade, disponibilidade para estudos e espaço entre o término do EM e a entrada na Universidade) o que não se pode constar.

A partir das análises da fala dos estudantes, chegamos à conclusão de que é importante rever os conceitos sobre a formação acadêmica quando nos referimos a escrita, mais especificadamente de gêneros acadêmicos. Dentre as conclusões apontadas, constata-se o alerta para o fato de que, mesmo sendo turmas em fase final do curso, a produção escrita dos GTAs ainda é muito pequena. No que concerne ao contato com os GTAs, os alunos leem uma maior variedade de gêneros do que produzem, ficando mais evidente a produção de resumos, fichamentos e resenhas, utilizados com muita frequência apenas para a obtenção de notas e como forma de avaliação por parte dos professores (integralização de notas) e há pouco retorno das produções realizadas.

Foi observado que os aspectos da escrita produzida na universidade chamam mais a atenção dos estudantes quando passam a refletir sobre ela. Também se observou uma queixa frequente quanto à forma de avaliação dessas produções, no que se refere à clareza de critérios avaliados e de explanação sobre o que houve de acerto e o que precisa ser melhorado nessas produções. Segundo boa parte dos entrevistados, não há um retorno das atividades principalmente contendo esses elementos.

Outro ponto a ser destacado é a referência a aspectos como "organização" e "clareza", que parece continuarem tão vagos e genéricos como sempre são tratados no ensino da escrita. Isso ocorre pelo fato dos professores pensarem que os alunos já chegam dominando sobre o assunto. A falta de explanação sobre tais gêneros causa estranhamento dos alunos quanto aos GTAs.

Marinho (2010) menciona que "professores e alunos são vítimas de dificuldades que podem ser amenizadas se houver um investimento na compreensão dos problemas em torno dessa temática e em ações propositivas". Desta forma, como afirma a autora, "as melhores formas para amenizar essas lacunas é a participação dos alunos

em práticas de leitura, pois dependem das estratégias pedagógicas agenciadas pelos professores das diversas disciplinas e de projetos pedagógicos voltados para esse conteúdo" (MARINHO, 2010, p. 384). Portanto, com aponta Souza e Basseto:

> [a]ntes da exigência da produção de gêneros acadêmicos por pesquisadores novatos nessa comunidade discursiva, é preciso que esses pesquisadores sejam preparados para essa inserção e atuação na comunidade acadêmica. Em síntese, faz-se urgente que a formação de professores/ pesquisadores, em algumas situações, seja repensada de modo a preparar tais pesquisadores para a produção de gêneros acadêmicos, tornando-se, assim, letrados. (SOUZA; BASSETO, 2014, p. 90)

Diante desses dados, concluímos que, apesar de estarmos falando de estudantes universitários, estes ainda não se encontram familiarizados com a ideia de gêneros acadêmicos. Dessa forma, podemos afirmar que não há um processo completo de letramento desses alunos em relação à escrita acadêmica, já que, pouco se lê e pouco se produz. Seria necessário repensar o papel da universidade com relação à inserção real desses graduandos na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Solange. **Contribuições Linguísticas para a argumentação da introdução acadêmica.** 2004. 184 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", **Campus** de Araraquara, Araraquara, 2004.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. In: **Evidência.** v. 7, n. 7, pp. 251-266, Araxá, 2011.

CUNHA, Jaeder Fernandes. Letramento Acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, pp. 129-151, dez. 2012.

DORSA, Arlinda Cantero. Os diferentes gêneros textuais utilizados na Universidade: o papel docente e discente neste caminhar. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVII, Nº 03 - Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/min_ofic/08.pdf>. Acesso em: 14 de mar. de 2016.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. Revista da **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, pp. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum.** Language and Culture. Maringá. jul./dez., v. 30, n. 2, pp. 177-187, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, Sheila de Carvalho Pereira. A importância da análise de gêneros textuais na formação docente. **Cadernos da FUCAMP**, v.11, n.15, p.129-146. 2012. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/261/231>. Acesso em: 15 de mar. de 2016.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, pp. 157-172, jun. 1998.

____; ____. The "academic literacies" model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, pp. 368-377, 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/ paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: ____. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucena, 2003, pp. 19-36

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Ciência e saúde coletiva, Rio de Janeiro, 2012.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa**: Características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em Administração. São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 15 de mar. de 2016.

OLIVEIRA, Eliane Feitosa. **Letramento Acadêmico:** Principais abordagens sobre a escrita dos Alunos no ensino superior. UNICAMP, 17º Congresso de Leitura (COLE), 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOUZA, Micheli Gomes; BASSETO, Lívia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em Letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **RBLA,** Belo Horizonte, v. 14, n. 1, pp. 83-110, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KERSCH, Doratea Frank. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo,** v. 10, n. 1, pp. 53-63 - jan. /jun. 2014.

RESENHA

FIAD, Raquel Salek (Org.). **Letramentos acadêmicos:** contexto, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 357p.

Por: Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)

Os estudos do letramento têm se fortalecido, ao longo das últimas décadas, especialmente na Ciência da Educação e na Linguística Aplicada. As pesquisas orientadas pelos referidos estudos surgiram em função do trabalho pedagógico em torno das práticas escolares de alfabetização, as quais se mostravam pouco eficazes diante da democratização das instituições brasileiras de ensino básico, acolhedoras de professores e alunos representantes de uma maior diversidade cultural e linguística (cf. SOARES, 2002).

Outras demandas de pesquisa surgiram motivadas por influências da tecnologia da escrita em diferentes atividades desempenhadas pelo homem, resultando em desdobramentos das teorias focalizadas, a exemplo dos estudos do *letramento digital*, *letramento do professor* e *letramento acadêmico* (cf. BRAGA, 2007; KLEIMAN; SIGNORINI, 2000; MARINHO; CARVALHO, 2010; SILVA, 2012). Apesar das especificidades dos estudos da escrita, essas ramificações teóricas se complementam, conforme o leitor pode constatar na coletânea "Letramentos acadêmicos: contexto, práticas e percepções", editada por Pedro & João Editores e organizada por Raquel Salek Fiad, pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e professora titular do Departamento de Linguística Aplicada, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A coletânea é composta por dez capítulos com resultados de pesquisas a respeito dos impactos provocados por práticas sociais, atreladas à produção e à circulação da escrita, no contexto universitário. Os letramentos acadêmicos, portanto, é a temática central dos trabalhos reunidos, mas são evidentes diálogos estabelecidos com outras especificidades dos estudos do letramento, haja vista os distintos contextos investigativos considerados nas pesquisas.

Mesmo não distribuídos em seções explicitamente identificadas no sumário da coletânea, os capítulos foram organizados em quatro grandes momentos, que ilustram diálogos com outras especificidades dos estudos do letramento: (1) o primeiro e segundo capítulos focalizam forças institucionais incidentes em políticas para publicação científica no contexto universitário; (2) o terceiro e quarto capítulos mostram algumas contribuições na formação de professores de práticas de escrita promovidas no contexto de um programa governamental de iniciação à docência em licenciaturas brasileiras; (3) o quinto, sexto e sétimo capítulos ilustram a apropriação de letramentos acadêmicos por universitários em situações de produção escrita de diferentes gêneros discursivos; finalmente, (4) o oitavo, nono e décimo capítulos mostram o envolvimento de interações mediadas por tecnologias digitais na constituição da escrita produzida em contextos de instrução formal, universidade e escola básica.

A própria organizadora sinaliza esses quatro momentos na apresentação da coletânea, quando comenta as pesquisas reunidas, as quais foram desenvolvidas e estudadas

no grupo de pesquisa por ela coordenado. Além de ilustrar investigações de diferentes práticas de letramentos acadêmicos, os capítulos evidenciam a relevância das variações teórico-metodológicas construídas em torno de um percurso comum.

O leitor deve estar se perguntando quais são os principais diferenciais ou contribuições da coletânea. Trata-se do primeiro livro a tematizar especificamente os estudos de letramentos acadêmicos, no âmbito da Linguística Aplicada produzida no Brasil. O mérito dos trabalhos produzidos não se restringe à primogenitura da coletânea, mas inclui os percursos teóricos-metodológico construídos nas pesquisas. Ao investigar diferentes fenômenos do letramento, as escritas acadêmicas não são as únicas e, talvez, não sejam as principais unidades de análise. A relevância desse documento é compartilhada com outras fontes de pesquisa, que, de alguma forma, vinculam-se ao manuscrito acadêmico, resultando num movimento de visualização do que é aqui denominado de *redes*, tomando como referência Latour (1994, p. 12), ao caracterizá-las como "reais, e coletivas, e discursivas". Para tanto, destacam-se as palavras de Flávia Danielle S. S. Miranda, no oitavo capítulo, as quais ecoam as vozes das demais pesquisas compartilhadas: "investigações atravessam as produções escritas de estudantes universitários, expandindo-se para outras práticas de letramentos acadêmicos, ampliando os interesses dos trabalhos sob esse enfoque" (p. 254).

O percurso investigativo proposto é resultado de diálogos estabelecidos entre diferentes referenciais teóricos, conforme demanda da complexidade do objeto investigado e alcance da ação promovida pelas pesquisadoras. Os principais referenciais assumidos na coletânea são os Novos Estudos do Letramento e os estudos discursivos bakhtinianos. Uma tese assumida nos capítulos e que demanda maior esclarecimento é a defesa da Etnografia como teorização e não como uma metodologia. Nos termos de Raquel Salek Fiad, no sexto capítulo, a etnografia "coaduna com uma perspectiva dialógica, na medida em que considera textos em seu processo de construção no diálogo com outros textos nas histórias de letramentos" (p. 210).

Finalmente, destaca-se que os interesses dos leitores são diversos, portanto para cada encontro com a obra, diferentes respostas podem ser geradas para o questionamento previamente levantado sobre o diferencial da coletânea. Nesta resenha, foram selecionadas duas das contribuições visualizadas, outras ficam por conta dos leitores curiosos, especialmente estudiosos da linguagem e, até mesmo, especialistas vinculados a outras áreas do conhecimento, todos envolvidos em interações acadêmicas mediadas pela escrita. Os leitores estão convidados a conhecerem mais de perto os trabalhos científicos produzidos pela competente equipe de linguistas aplicados, representada pela Prof. Dra. Requel Salek Fiad (UNICAMP/CNPq).

REFERÊNCIAS

BRAGA, Denise B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: Angela B. Kleiman; Marilda C. Cavalcanti (Orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp . 181-198.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LATOUR, Bruno. **Jamais formos modernos**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MARINHO, Marildes; CARVALHO Gilcinei T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SILVA, Wagner R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.


UF
GD


UF
GD