



A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR:

SABERES, MÉTODOS e GÊNEROS

**Francisco Vieira da Silva
Hermano Aroldo Gois Oliveira**
[organizadores]

**A escrita no ensino superior:
saberes, métodos e gêneros**

**Francisco Vieira da Silva
Hermano Aroldo Gois Oliveira
(Organizadores)**

**A escrita no ensino superior:
saberes, métodos e gêneros**

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Francisco Vieira da Silva; Hermano Aroldo Gois Oliveira (Orgs.)

A escrita no ensino superior: saberes, métodos e gêneros.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 252p.

ISBN. 978-85-7993-476-6

1. Estudos de linguagem. 2. Escrita no ensino superior. 3. Escrita científica do jovem pesquisador. 4. Autores. I. Título.

CDD 410

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2018

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	11
A PROPÓSITO DA ESCRITA ACADÊMICA: A LINGUAGEM QUESTIONADORA DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS Clara Regina Rodrigues de Souza	17
NORMALIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO SUPERIOR Márcia Candeia Rodrigues	43
SOLICITAÇÕES DE TEXTOS ESCRITOS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES Elizabeth Maria da Silva	63
REFLEXÕES SOBRE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E ESCRITA CIENTÍFICA DO JOVEM PESQUISADOR José Cezinaldo Rocha Bessa	83
ESTRATÉGIAS DE PARAFRASEAMENTO NAS RETOMADAS NÃO LÍTERAIS DO DISCURSO ALHEIO EM TEXTO ACADÊMICO Rosângela Alves dos Santos Bernardino Daliane Pereira do Nascimento Letícia da Silva Queiroz	109

DICAS QUE VÃO TE SALVAR! CONCEPÇÕES DE ESCRITA ACADÊMICA EM <i>BLOGS</i> ESPECIALIZADOS E EM OUTROS <i>SITES</i> DE CONSULTA	141
Francisco Vieira da Silva Jorge Luis Queiroz Carvalho	
LINGUAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA ESCRITA ACADÊMICA	167
Hermano Aroldo Gois Oliveira Elisa Cristina Amorim Ferreira Denise Lino de Araújo	
ESCRITA DA RESENHA POR ALUNOS DE SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO DA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA	193
Cynthia Israelly Barbalho Dionísio Socorro Cláudia Tavares de Sousa	
ESCREVER NA UNIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS	221
Ananias Agostinho da Silva	
AUTORES	245
ORGANIZADORES	251

PREFÁCIO

Receber um convite para prefaciar um livro é sempre lisonjeador. Considero uma honraria receber a versão em primeira mão, ainda não divulgada a um maior público leitor e poder interagir com os textos privativamente. Significa confiança e cumplicidade. E foi assim, envolvida por essa motivação que comeci a ler *A escrita no ensino superior: saberes, métodos e gêneros* que trata de um tema que muito me interessa e instiga, além da alegria adicional de se tratar de uma coletânea organizada por *Francisco Vieira da Silva* e *Hermano Aroldo Gois Oliveira* com os quais compartilho experiências de aprendizagem e vivências outras.

Acontecimentos nem sempre são fortuitos e o que reuniu todos esses autores, professores e pesquisadores de diferentes instituições, comprometidos com a investigação e a prática da escrita acadêmica, é algo relativamente recente e que tem se intensificado nos eventos científicos, os quais, dentre outras práticas, configuram e singularizam esse amplo feixe de ações que constituem os eventos de letramento acadêmico: a organização de discussão em grupos temáticos.

Certamente, é muito importante (e necessário) compartilhar experiências diferentes a partir de lugares temáticos e teóricos diversificados, mas como é prazeroso trocar “figurinhas” com quem compartilhamos interesses mútuos de pesquisa. Foi o que aconteceu ao longo das apresentações e discussões realizadas no grupo de trabalho (GT), *Reflexões Sobre Ensino, Análise e Produção de Gêneros Acadêmico-Científicos*, do X Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura, ocorrido na Universidade Federal da Paraíba, de 22 a 24 de novembro de 2017.

Cada capítulo deste livro aborda uma experiência diferente, seja de natureza didática ou investigativa, a partir de diferentes gêneros acadêmicos e distintas realidades, mas com um interesse comum: promover e socializar estudos, pesquisas

e práticas relacionadas ao conhecimento e promoção do letramento acadêmico. Como pode ser visto logo no sumário e, posteriormente, na leitura dos capítulos, ressalta-se uma preocupação com os processos formativos que tanto têm me mobilizado ao longo de nossas atividades no Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/Cátedra UNESCO de Leitura e Escrita), no contexto de promoção e didatização da escrita na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), envolvendo tanto alunos e colaboradores da pós-graduação quanto da graduação.

É nesse sentido que recebo e divulgo com muita satisfação mais uma obra que, para além da abordagem dos gêneros em seus aspectos formais e estruturais, considera as condições de recepção e produção de textos em contexto acadêmico. Tal preocupação remete ao que Bazerman (2005, p.34) pontua sobre considerar “o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos”.

Assim, pensar e praticar a escrita acadêmica implica considerar as representações sobre escrita e pesquisa no contexto das humanidades, perpassadas por reflexões necessárias sobre abordagens didáticas no contexto atual pedagógico em que se tem posto em xeque práticas tradicionais ainda respaldadas na escrita como um dom. Nesse sentido, engana-se quem pensa que na universidade a produção textual situa-se dentro de um paradigma que considera o texto enquanto prática e processo social-interativo. Há avanços localizados, mas ainda há muito a se construir e esse livro representa mais uma pedra nesse alicerce.

Portanto, os capítulos aqui reunidos dão conta tanto do contexto sociointeracional de produção, quanto de aspectos discursivos, metadiscursivos, metalinguísticos e formais, também necessários na compreensão dos mecanismos inerentes à constituição textual. A esse respeito, finalizo com uma citação de Bronckart (1999, p.97) que ilustra bem o processo “[...] um texto empírico é um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações

relativas às línguas e aos gêneros de texto”(BRONCKART, 1999).

Recomendo a leitura a todos que pesquisam, promovem e praticam a escrita acadêmica.

João Pessoa, 13 de março de 2018
Regina Celi Mendes Pereira¹

Referências

- BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

¹ Possui doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, de junho de 2009 a junho de 2012, onde desenvolve pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: gêneros, letramento, escrita, formação docente e processos de ensino-aprendizagem de produção textual. Foi conselheira da Associação Nacional de Letras e Linguística (ANPOLI), quadriênio 2012-2016. É editora da Revista *Prolíngua* e coordenadora da sub-sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita no Brasil. Desenvolve projetos de acompanhamento aos professores de língua portuguesa da rede pública e tem atuado em cursos de formação desses profissionais. É uma das líderes do grupo de pesquisa GELIT/CNPq/UFPB (Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho), integrante do GT de Gêneros textuais/discursivos e membro do grupo ALTER-PUC/SP.

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea reúne nove capítulos de autoria de pesquisadores vinculados a seis instituições públicas de relevância nacional e internacional – *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal Rural do Semi-Árido* –. O projeto desse material nasce das reflexões e discussões, por nós, na condição de coordenadores, no interior do grupo de trabalho (GT), *Reflexões Sobre Ensino, Análise e Produção de Gêneros Acadêmico-Científicos*, do X Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura¹.

Em função da convivência estabelecida no GT, interessou-nos constituir um instrumento que permitisse evidenciar a vitalidade de trabalhos científicos locais realizados por pesquisadores brasileiros em torno da escrita no âmbito do ensino superior. Fato esse que nos levou a considerar a importância de reunir trabalhos de pesquisadores e professores que estudam, promovem e praticam a escrita em contexto acadêmico os quais se fazem presentes neste material.

Desse modo, as reflexões desenvolvidas nesta obra, ao agrupar diferentes saberes e olhares relacionados à escrita acadêmica, mostram que a temática em foco permite diálogo entre pressupostos teórico-metodológicos de natureza diversa. Para tal intento, os nove capítulos aqui apresentados condensam profícuas reflexões que explicitam o caráter científico do dizer acadêmico, que problematizam as normatizações inerentes à escrita acadêmica, que debatem a escrita do ponto de vista de diferentes agentes do processo formativo pela via da escrita científica – docente e discente –, e

¹ Evento realizado na Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, entre os dias 22 a 24 de novembro de 2017.

que caracterizam os aspectos estruturais, funcionais, linguístico-discursivos dos gêneros acadêmicos.

Em suma, este livro detalha os *saberes*, os *métodos* e os *gêneros* aos quais a escrita científica encontra-se atrelada. Nesse sentido, o leitor tem à disposição um material robusto e de qualidade para se (re)pensar as especificidades que assinalam a escrita no ensino superior, tema que, a despeito de bastante discutido, ainda gera uma série de inquietações tanto nos discentes quanto nos professores desse nível de ensino.

Assim, o primeiro capítulo desta coletânea, *A propósito da escrita acadêmica: a linguagem questionadora da pesquisa em ciências humanas*, de autoria de Clara Regina Rodrigues de Souza, discute, por meio da análise de teses sobre escrita acadêmica, coletadas no Banco de Teses da Capes, o modo como esses textos acadêmicos atrelam-se ao paradigma científico. A autora volta-se, de modo específico, para as questões de pesquisa das teses coletadas, de maneira a pensar a escrita do fazer científico a partir de questionamentos circunscritos.

O capítulo seguinte, *Normalização e estratégias de escrita de textos no ensino superior*, escrito por Márcia Candeia Rodrigues, investiga os impactos e as influências das normas na produção do texto acadêmico. Nesse sentido, a autora investiga a concepção de escrita que subjaz aos documentos das Normas Brasileiras de Referências – NBRs, além de estudar os indicativos textuais que marcam a adoção de estratégias de escrita de textos acadêmicos.

Posteriormente, o capítulo *Solicitações de textos escritos em contexto universitário: uma análise de experiências docentes*, de Elizabeth Maria da Silva, examina experiências de professores dos cursos de Pedagogia e Psicologia de uma universidade federal mineira em relação aos modos pelos quais solicitam aos estudantes a produção de textos escritos. Fundamentada em uma perspectiva social do letramento e em uma abordagem qualitativa, a autora explora, a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os participantes, algumas estratégias pedagógicas adotadas pelos professores focalizados – distribuição de modelos de texto, apresentação de orientações por escrito e indicação de normas de Revistas *Qualis*. Para ela, o

uso destas estratégias pode contribuir para a inserção dos estudantes nas práticas letradas acadêmicas, mas também pode se configurar como tácito, caso sua adoção não seja acompanhada de uma postura reflexiva sobre as escolhas que são feitas, suas razões, significados e implicações. Conclui que a abordagem reflexiva pode ser uma alternativa pedagógica viável para a ampliação dos letramentos acadêmicos de estudantes e professores.

Na sequência, o capítulo *Reflexões sobre produção do conhecimento e escrita científica do jovem pesquisador*, de José Cezinaldo Rocha Bessa, analisa discursos sobre a produção do conhecimento e a escrita científica do jovem pesquisador expressos por estudiosos e pesquisadores que discutem a temática da escrita acadêmico-científica. A partir das análises, o autor constrói uma compreensão segundo a qual a escrita do jovem pesquisador é permeada tanto por procedimentos bem-sucedidos quanto por dificuldades de apropriação de leituras.

No capítulo subsequente, *Estratégias de parafraseamento nas retomadas não literais do discurso alheio em texto acadêmico*, escrito por Rosângela Alves dos Santos Bernardino, Daliane Pereira do Nascimento e Leticia da Silva Queiroz, o foco incide sobre o estudo de estratégias de reformulação parafrástica mobilizadas por pesquisadores iniciantes e experientes em retomadas não literais do discurso alheio no gênero artigo científico. De modo mais vertical, as autoras estudam nesses contextos linguísticos, os movimentos de (não) assunção da responsabilidade enunciativa e o posicionamento assumido.

No capítulo *Dicas que vão te salvar! Concepções de escrita acadêmica em blogs especializados e em outros sites de consulta*, de Francisco Vieira da Silva e Jorge Luis Queiroz Carvalho, tem por objetivo estudar as concepções de escrita acadêmica subjacentes às materialidades que circulam em *blogs* especializados sobre escrita e em outros *sites* de consulta, com vistas a investigar como esse material pode desenvolver nos sujeitos que o consultam competências necessárias para a constituição de práticas de letramento acadêmico. Para tanto, os autores tomam como objeto de análise excertos de postagens e de matérias presentes em sítios eletrônicos.

No capítulo *Linguagem e representações sociais na escrita acadêmica*, de autoria de Hermano Aroldo Gois Oliveira, Elisa Elisa Cristina Amorim Ferreira e Denise Lino de Araújo, interessa discutir sobre as representações para o texto especializado mobilizadas no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica, fundamentada no aporte teórico do interacionismo sociodiscursivo (ISD). Sobre isso, os autores analisam o gênero acadêmico relato de observação produzido para fins didáticos em um componente curricular de um curso de Letras. As reflexões, neste capítulo, fazem parte de um conjunto maior de dados de pesquisas de mestrado realizadas por Ferreira (2014) e Oliveira (2016), no interior do grupo de pesquisa *Teoria da Linguagem e Ensino*, da Universidade Federal de Campina Grande.

No capítulo *Escrita da resenha por alunos de serviço social: um estudo da organização retórica*, de Cynthia Israelly Barbalho Dionísio e Socorro Cláudia Tavares de Sousa, o foco incide em investigar os efeitos de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para o gênero resenha não acadêmica a partir da análise da organização retórica das produções iniciais e finais de alunos do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Este capítulo se alinha a um viés de pesquisas que abordam o ensino explícito deste gênero, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Silva (2009) e Pereira e Basílio (2014), embora se diferencie destas por utilizar-se do “modelo” retórico da resenha proposto por Sousa (2012), uma aplicação do modelo *CARS* de Swales (1990).

Por fim, o capítulo *Escrever na universidade: estratégias para a produção de textos acadêmico-científicos*, de Ananias Agostinho da Silva, descreve em forma de apresentação e de relatório as ações desenvolvidas no âmbito de um projeto de extensão e dos principais resultados alcançados. As atividades desenvolvidas por meio do projeto fundamentaram-se em pressupostos da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, da perspectiva sociorretórica de estudos dos gêneros e da concepção dialógica da linguagem. O projeto de extensão apresentado neste capítulo procura contribuir para amenizar as

dificuldades relativas à produção textual na universidade, localizadas no sul e no sudeste paraense.

Acreditamos que essa coletânea possa fomentar reflexões sobre questões atuais a respeito do ensino, da análise e da produção de gêneros discursivos/textuais na universidade, de modo a agregar pesquisas que tomem a escrita a nível superior como objeto político e de estudo atrelando a uma reflexão do planejamento linguístico e didático-pedagógico.

Agradecemos a todos os autores colaboradores que se dispuseram a socializar nesta obra seus resultados de pesquisas/estudos e suas inquietações, possibilitando uma excelente interação entre si e entre os almejados leitores.

Francisco Vieira da Silva
Hermano Aroldo Gois Oliveira
Organizadores

A PROPÓSITO DA ESCRITA ACADÊMICA: A LINGUAGEM QUESTIONADORA DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Clara Regina Rodrigues de Souza

Introdução

As especificidades de escrita acadêmica que discutimos tanto refletem habilidades de pesquisador de seus produtores, quanto apresentam reflexões sobre a importância da escrita questionadora do fazer científico. Entre os anos de 2014-2015, realizamos uma busca no Banco de Teses da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e coletamos quatro teses sobre a temática *escrita acadêmica*. Na verificação, apareceram sessenta e seis registros de dissertações e teses, após inserção das palavras-chave *escrita acadêmica* e *gêneros acadêmicos* no espaço de busca do Portal Capes. Desses registros, cerca de 40% ora diziam respeito a dissertações produzidas para o Mestrado *Acadêmico*, ora tratavam de *gêneros* e *textos*, de uma forma mais geral ou de outros contextos diferentes do acadêmico. Por escolhas metodológicas, selecionamos estas teses para apreciação neste capítulo. Entendemos as restrições desta busca, porque trabalhos podem ter investigado as particularidades desta escrita sem que isso tenha sido explicitado nas informações básicas de identificação, tal como seu título. Contudo, por representação, é insuficiente a quantidade dessas pesquisas, haja vista a importância desta escrita monitorada de constituir e validar práticas institucionais e pedagógicas.

As quatro teses em recorte foram produzidas com objetivos distintos: *Tese 1) descrever o percurso histórico do memorial como uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil; Tese 2) esclarecer a natureza da correlação entre as intervenções do orientador e o processo de escrita do texto acadêmico, realizado sob orientação; Tese 3) depreender, das práticas acadêmicas de escrita, as crenças que orientam a aprendizagem do resumo, da*

resenha e do artigo científico, e as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do curso de Letras quando em situações de produção textual; Tese 4) compreender, com maior profundidade, os processos emergentes na vida do acadêmico com a apropriação dos suportes digitais e seu formato específico de armazenamento, tratamento e acesso à informação. Em níveis diferenciados, as teses contemplam a escrita acadêmica pelo prestígio científico situado em contextos socioculturais, porém, nenhuma delas desenvolve investigação de que a linguagem científica desta escrita constrói conhecimento pela busca do que se quer conhecer e resolver, da maneira como fazemos neste capítulo.

Nossa escolha de investigar *escrita acadêmica* acontece por sua importância de cumprir determinadas tarefas institucionais e docentes e realizar/divulgar ciência, em situações de ensino-aprendizagem em Instituições de Ensino Superior e/ou de pesquisa. A discussão que propomos amplia o debate sobre as especificidades desta escrita na produção de conhecimento científico, alargando as considerações que principiamos em Souza (2014), acerca da linguagem que constitui monografias de conclusão de cursos de graduação, resultantes de pesquisa em fase de iniciação *do fazer científico*.

Em linhas gerais, debatemos outrora que as particularidades da escrita acadêmica se imbricam ao próprio fazer científico mobilizado. O conhecimento científico 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 luta 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 processo de apropriação das práticas dos contextos em que se encontram, o estudo de paradigmas interessa a membros ingressantes nas escolas científicas, porque indicam os caminhos a serem percorridos, questionados e reinventados no fazer científico. Relações como estas perpassam as sociedades em constante transformação e se desenvolvem através de obstáculos e

recursividades, uma vez que “o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 1996. p. 17).

Ao observarmos manuais de metodologia, também comprovamos a relação entre dado *problema* e o *fazer científico*. Para Oliveira (2002), faz-se necessário que o problema seja definido no início de qualquer pesquisa científica e que tenha como resposta uma resolução dentro de certo campo teórico e prático. Para o autor, o problema de pesquisa científica é um fato, fenômeno, uma questão que gera discussão e busca por respostas e soluções.

Segundo Demo (2005), o *fazer científico* não cria conhecimentos, mas questiona a realidade, sabendo-se que ao descobrir algo se encobre o que não interessa ver no momento da descoberta. Assim, a ciência é a investigação do desconhecido, em um contínuo impulsionado por pergunta com fundamento teórico que questiona o ponto de chegada como o ponto de partida.

Essa concepção mais ampla se assemelha à apresentada em manuais de metodologia de pesquisa qualitativa. Com Strauss e Corbin (2008), entendemos que, qualitativamente, ao invés de *problemas*, existem *questionamentos* de pesquisa, apresentados como perguntas que partem da descoberta de uma incompletude na literatura e nos dados de investigação, para que se tenha respostas que conduzam ao avanço do entendimento de questões teóricas. Com isso, perguntas produtivas conduzem à resposta, mas também a outras perguntas, revelando-se como mais complexas.

Com base nessas considerações, assumimos uma postura mais abrangente e tratamos como *questões* os questionamentos que conduzem a escrita acadêmica. Observamos que, sobretudo, o rigor científico diferencia estas questões de outras do senso comum, porque relacionam questionamentos sobre especificidades em dados, que ainda não tinham sido contempladas, com embasamento teórico.

Por conseguinte, reafirmamos que a linguagem científica parte de um paradigma, conforme Kuhn (1996), e

revela um conhecimento que, concomitantemente, comprove o fazer ciência e possibilite a sua continuidade, uma vez que “(...) é preciso que a iniciação à prática científica não elimine de antemão, entre os iniciados, *todos* os possíveis ‘dissidentes’ futuros” (DASCAL, 1978. p. 18. Destaques do autor). Assim, o fazer científico na escrita acadêmica se dá em movimentos de recursividade a questões e sucessão de respostas, mobilizando conhecimentos aceitos e apontando para outros a serem desenvolvidos.

Ao retomarmos estas considerações, questionamos a objetividade da linguagem científica que deve constituir a escrita acadêmica. Sua necessidade da precisão e impessoalidade tem herança da ciência natural do século XIX, que busca conhecer os fenômenos físicos, sem questionar o que em torno deles não fosse visível. No entanto, a ciência tem origem primeira na busca do saber pelo questionar, na filosofia que pensa o pensar para conhecer. Nesse sentido, a precisão de um conhecimento científico na linguagem que o reverbera é sempre situada. Desse modo, ainda que insistam na precisão de sua escrita, a ciência acontece a partir de questões. O questionamento não é uma escolha aleatória, mas um argumento sobre um caminho a percorrer.

Sobre estas questões que fazem ciência, organizamos o presente capítulo em dois momentos teórico-analíticos, afora as considerações iniciais e finais. No primeiro momento, discutimos a linguagem científica que busca o conhecer, por questões *desveladoras* dos fenômenos existentes no mundo apriorístico. No segundo, desenvolvemos que a busca do conhecimento se dá em um fazer situado e contínuo, em que questões decorrem de respostas e buscam por elas.

O vir-a-ser do conhecimento: a ciência e as questões de pesquisa

Iniciamos nosso pensamento de que a linguagem científica des-constrói conhecimento para conhecer. Fazemos isso a partir das críticas de Husserl (2012 [1962]) acerca da *crise das ciências europeias* como uma crise da própria existência e

espírito da Europa e da humanidade de modo geral, dada a modernização tendencial das culturas. Pelas discussões deste pensador, compreendemos que a ciência não pode ser fundamento de uma razão produzida, que levaria a interpretações abstratas, simbólicas e à aplicação de técnicas cegas, em que faltaria inteligência sobre sua finalidade de uso. Ao invés de dada, a linguagem científica ocorre em *dações*, já que em cada fase da observação se produz novo sentido.

enquanto realmente dada, visto mais do que a coisa dá. Tenho seguramente, a certeza do ser desta coisa, a que simultaneamente pertencem todos os lados, e no modo como eu “melhor” a vejo. Cada lado dá-me algo *da* coisa da visão. No curso continuamente mutável do ver, o lado visto cessa justamente de ser ainda efetivamente visto, mas é “mantido” e “tomado em conjunto” com os anteriores, que continuam a ser mantidos, e, assim, “tomo conhecimento da coisa”. HUSSERL (2012 [1962], p. 128. Destaques do autor).

Em *dação*, o conhecimento científico construído do mundo e no mundo se situa em um tempo histórico e é realizado por um sujeito consciente de que a observação de algo não contempla outras observações desse algo, assim como de que esse processo se limita ao conhecimento do sujeito e de onde este algo ocorre. Nesse sentido, é apresentada a Fenomenologia Transcendental, que questiona a finalidade da ciência e sua transformação em técnica.

Não obstante, mesmo como discípulo de Husserl, Heidegger (2010) critica a fenomenologia husserliana ao questionar a busca pela essência da consciência, evitando o uso do que fora apresentado como consciência e intencionalidade. Para Heidegger (2010 [1927]), fenômeno é o que se mostra, é o modo de ser objetual de algo. É o como de acesso, apreensão e verificação. Logo, fenomenologia é o *como de pesquisa*. Neste caminho proposto da hermenêutica da facticidade, as objetualidades se determinam como elas mesmas se dão e a investigação se prende com atualização do assunto.

Compreendemos, com este questionador, que as objetualidades precisam ser desconstruídas, porque a desconstrução do que se mostra é ponto de partida para atualizar uma situação presente. A desconstrução de encobrimentos é o caminho orientado pela análise de um fenômeno que predispõe lidar com as coisas. Por conseguinte, a análise acontece pela hermenêutica da faticidade, visto que esta é a interpretação de uma posição prévia buscada na rede de objetualidades em direção ao que reside em seu fundo.

Neste caminho orientado, as questões encaminham respostas e transformam pensamentos. Heidegger (2009 [1969]) critica as particularidades e recortes das ciências, que ainda categoriza objetos como dados, sem pensar sobre eles. A cientificidade das ciências nasceu da filosofia, que não têm de provar o que se apresenta como verdade, mas busca esta processualmente para conhecê-la em contexto. Com essa reflexão heideggeriana, entendemos que questões preparam, em tempo presente, um pensamento; o qual é dito em outras circunstâncias, mas não pensado. Isto é, questões são pensamentos apreciativos e indagadores sobre o que é apresentado a priori.

Questões guiam o conhecimento construído em atividades de pesquisa, da maneira como nos demoramos a interpretar nas teses que coletamos. Na Tese 1, três eixos de análise são orientados por grupos de questões. Os questionamentos do primeiro eixo indicam o caminho da descrição histórica dos memoriais e sua institucionalização em universidades brasileiras. Os do segundo conduzem às especificidades discursivas de funcionalidade deste gênero no ensino superior. Os do terceiro buscam o argumento de que memoriais têm relação histórica com os sujeitos que os escrevem/leem, a imagem que se tem destes sujeitos e do próprio contexto em que se inserem:

A tese tem, portanto, três grandes eixos de análise. O primeiro é mais, propriamente, histórico e diz respeito à busca da institucionalização dos memoriais e seus vínculos com a história da universidade brasileira. Partimos dos

seguintes questionamentos: *Quando surgiram os memoriais e em que circunstâncias? Onde se encontram essas fontes históricas? O que elas nos dizem sobre a universidade brasileira?* As nossas análises voltam-se para o estudo de memoriais num percurso de aproximadamente 80 (oitenta) anos, uma vez que nos debruçamos sobre memoriais e documentos oficiais que orientavam sua escrita, desde a década de 1930, até a primeira década dos anos 2000, o que nos permite avançar que nosso olhar procura acerrar-se de um gênero consolidado na tradição acadêmica da universidade pública brasileira.

O segundo eixo trata da especificidade do memorial como uma tradição discursiva no ensino superior: *O que faz emergir esse tipo de escrita como um gênero discursivo institucional? Como ele evoluiu ao longo da história? Quais motivações e interesses permitiram que esse gênero se consolidasse na academia? Que tipos de memorial são utilizados no ensino superior? Quais as suas funções? O que permanece como elemento invariável ao longo de sua história? Que mudanças estruturais sofreu e por quais razões? O que promove uma eventual variação?*

O terceiro eixo, por fim, concebe o memorial em suas relações com as histórias de vida intelectual de seus autores, professores em formação e professores que ingressam ou que se encontram no final de suas carreiras. Tendo em vista que esse tipo de escrita pretende, por um lado, que o autor faça um balanço crítico de sua formação e, por outro lado, se constituir um instrumento de avaliação para uma banca examinadora, buscamos aprofundar aqui a manifestação da alteridade: *como a pessoa que escreve se posiciona, com relação ao outro, no processo de escrita acadêmica? Que pessoas marcaram sua trajetória intelectual? Como se posiciona face à banca examinadora instituída para apreciar sua história de vida profissional? Finalmente, como o próprio autor se vê a si mesmo como objeto de reflexão?* (TESE 1, p. 18-19, grifos nossos).

Estas questões organizam os argumentos subjacentes sobre a necessidade de pesquisar a escrita de memoriais para investigar práticas educativas dos sujeitos professores que os escrevem, conforme se evidencia em diferentes momentos da Tese 1 e é questionado no fim de sua seção de introdução:

Nesse sentido, sociedade e indivíduo tornam-se peças essenciais de uma engrenagem, cuja inter-relação pode ser reveladora do ideário acadêmico: *quem é o professor que narra? Que ideais emergem de sua história? Como esse ideário norteou sua formação? Quais as expectativas sociais projetadas sobre ele e para ele como profissional docente? Que pessoa-profissional ele é ou deseja ser?* São questões dessa natureza que têm impulsionado a pesquisa no meio universitário e profissional. Sua investigação tem conduzido à descoberta de formas de desvelamento do *eu* nessa escrita de si, institucionalizada no ensino superior. (TESE 1, p. 20, grifos nossos).

Na Tese 2, as questões de pesquisa encaminham as duas perspectivas que a perpassam, de que a interlocução entre os estudos da educação e os da psicanálise lacaniana permite perceber que a intervenção/o manejo do professor-orientador pode alterar a posição do orientando diante de sua escrita, saindo de uma postura de inércia para uma investigativa:

a) *Quais os manejos realizados por um professor-orientador para promover, quando julga necessário, a reescrita do texto pelo aluno-orientando?* e b) *Quais efeitos essas intervenções provocaram na escrita do orientando?* (TESE 2, p. 7, grifos nossos).

A primeira perspectiva parte do conceito de *transfêrência* de Freud (1912), para o entendimento de que, em relações humanas, agentes dependem de um parceiro mais experiente para ter sucesso. A segunda perspectiva considera as ressignificações de Lacan (1964/1998) deste conceito, contemplando a dimensão fantasmática dos sujeitos.

Na Tese 3, as questões de pesquisa conduzem ao entendimento das crenças sobre o processo de escrita acadêmica e a compreensão de como estas abrem oportunidades para que professores e alunos (re)conheçam as estratégias - cognitivas, linguísticas, textuais e/ou discursivas - ativas na/para a produção do texto:

Considerando que crenças e estratégias compõem o contexto de produção textual, elegemos o curso de Letras (matutino)

da Universidade Federal de Campina Grande para buscar respostas para as seguintes questões: 1. *Quais crenças os alunos demonstram conhecer sobre a aprendizagem da escrita acadêmica, sobre o processo de produção textual?* 2. *Quais crenças os alunos têm sobre a relação de interdependência ou não entre os gêneros textuais investigados?* 3. *Quais estratégias de aprendizagem são reconhecidas, reiteradas ou adquiridas pelos alunos na produção escrita de textos de gêneros acadêmicos?* 4. *Quais estratégias podem caracterizar o comportamento cognitivo do agente textual, o manuseio linguístico-textual que realiza quando escreve e a dimensão discursiva do que produz?* 5. *Quais crenças e estratégias presentes na orientação (implícita ou explícita) feita pelo professor influenciam a produção escrita desses alunos?* (TESE 3, p. 20-21, grifos nossos).

Na Tese 4, alguns questionamentos,

Mas o que a Academia, representada nesse caso por instituições universitárias, teria a ver com tudo isso? Como estariam as suas práticas nesse novo contexto, segundo a visão e o próprio relato dos pesquisadores? E no ambiente da Educação, como esta construção autoral formalizada estaria se configurando com a introdução dos suportes digitais na vida dos acadêmicos? E na vida de doutorandos em programas de pós-graduação, que são, a princípio, os autores de nível mais avançado na educação formal? (TESE 4, p. 30).

que versam sobre como o suporte digital traz acesso à informação na vida de acadêmicos da Educação no momento de construção de suas teses de doutorado, regem as questões de pesquisa:

Como os ex-alunos de pós-graduação do curso de doutorado, ligados à área de Educação, hoje doutores já formados, desenvolveram o processo de pesquisa e autoria de sua tese acadêmica usando suportes digitais? Esta questão central se desdobra em outras que, uma vez formuladas, permitem *operatividade ao processo da investigação*. São elas: O que mais caracteriza o uso dos suportes digitais na elaboração das teses acadêmicas de doutores formados na área de Educação, entre os anos de 2005 e 2010, a partir do conjunto de casos coletados? Dentro do conjunto de casos coletados, é possível a

identificação de um ou mais perfis de uso marcantes, ou seja, pontos que convergem as experiências nos usos e práticas com suportes digitais relatadas por estes doutores? Há diferenças significativas na construção autoral e no uso dos suportes digitais desses doutores (participantes da amostra de casos), considerando os contextos culturais de diferentes continentes (América do Sul – Brasil e Europeu – Itália)? (TESE 4, p. 32 grifos nossos).

Estas questões apresentadas na seção de introdução percorrem caminhos até as respostas *de que* os suportes digitais, antes mais facilmente acessados em instituições formais, agora fazem parte do cotidiano das pessoas, gerando novas possibilidades de escrita e leitura. No entanto, predomina o uso de tais suportes no nível intermediário e, em alguns casos, no básico, já que “nem todos se dedicam em profundidade a aprender sobre recursos mais sofisticados potencialmente aplicáveis às atividades de pesquisador.” (TESE 4, p. 392). *De que* enquanto a escrita no computador se estabilizou, sendo executada no computador, especialmente pela facilidade mais ágil e maleável do que a escrita em papel ou em máquina de escrever, a leitura se mantém dividida, em uma transição em que ler na tela e/ou no papel revela prioridades individuais. *De que* a cibercultura não afetou a tradição acadêmica da autoria individual e baseada em referências de prestígio, a exemplo de repositórios acadêmicos tradicionalmente certificados pelos pares (TESE 4, p. 398). Estas, do contrário, foram internacionalizadas e diversificadas, ampliando os tipos de fontes para coleta e pesquisa. *De que* o computador permitiu a aglutinação das etapas de produção do trabalho acadêmico. *De que* “no campo da leitura e da escrita, as permanências são muitas e representadas pelo próprio produto acadêmico exigido, que permanece praticamente o mesmo: a tese. Uma tese, no final de seu processo, vira um livro impresso” (TESE 4, p. 406), que contemporaneamente requer a utilização dos instrumentos criados pelos suportes digitais.

Conforme os recortes das teses evidenciam, as questões de pesquisa são argumentos para a construção do

conhecimento. Cabe-nos pensar que caminhos devem ser percorridos na busca do que se quer desvelar para saber que o conhecimento científico é desvelado a partir de confronto teórico e da análise de determinados fenômenos investigados. O desvelamento é pensado em questões, cujas respostas é o próprio conhecimento construído. No caso destas teses, após sucessivas e recursivas descrições, interpretações e argumentações, são apresentadas determinadas construções textuais que, mais ou menos explícitas, respondem às questões. Na Tese 1, a afirmação de que

O memorial é, assim, portador das histórias público-privadas de homens e de mulheres; seu caráter de autobiografia científica e profissional ganha contornos diversos na “voz” desses atores, cada um revelando o que, de fato, lhe formou e lhe tornou o homem-professor ou a mulher-professora inscrito/a no memorial. (TESE 1, p. 124, grifos nossos).

são conhecimentos construídos acerca da função social do memorial, que tanto revela a formação dos professores que o escrevem, quanto traça um perfil dos professores-candidatos esperados pelas universidades, bem como situam historicamente esta escrita.

Embora as respostas sejam mais esperadas no fim de cada seção de teses e, essencialmente, em sua conclusão, são apresentadas em diferentes momentos para enfatizar o conhecimento construído, conforme se observa no terceiro capítulo (dos seis desenvolvidos) da Tese 2:

Nesta tese, portanto, sustento que o manejo do orientador via transferência pode encorajar o aluno a assumir essa segunda posição. Por mais angustiante o efeito de uma intervenção do orientador, é o fato de o aluno supor saber nesse orientador que sustentará a relação amorosa na transferência. O orientador, por sua vez, não pode responder à demanda de amor do aluno, sempre precisará deixar um lugar vazio para que o aluno se sinta autorizado a por de si no trabalho realizado. (TESE 2, p. 100).

Também se observa que a expectativa de respostas na conclusão é proporcional a dimensão de conhecimentos apresentados nos parágrafos finais de teses, como Tese 2:

Com relação à primeira pergunta, o trabalho conclui, a partir da construção do caso aqui estudado, que os manejos feitos pela orientadora alternaram os discursos (do universitário, do mestre, do analista e da histórica) e a partir dessas alternâncias foi possível perceber as transformações no texto de Joana. A investigação pôde depreender que as estratégias utilizadas para que esse giro discursivo acontecesse foram variadas e nem sempre de forma deliberada. Como em um processo analítico, é preciso considerar que há o elemento chamado inconsciente, ou seja, uma intervenção analítica não está previamente determinada, mas acontece na sessão sem que o analista “pense” a intervenção. Trata-se do que, em psicanálise, consideramos como a escuta de inconsciente para inconsciente.

(...)

Com relação à segunda pergunta, a tese comprovou que o manejo do professor-orientador é fundamental para a passagem de um discurso a outro, já que essa passagem não acontece de forma automática. No caso de orientação de trabalhos acadêmicos, foi possível constatar a necessidade de o orientador forçar a entrada de seu aluno em outro laço social, ou seja, fazer um “forçamento simbólico”, levando-o a sair do discurso comum.

(...)

As perguntas de pesquisa levaram-me a fazer uma reflexão a respeito da concepção de universidade e seus modelos de práticas educativas. Considero que uma prática educativa referenciada na psicanálise de orientação lacaniana, campo teórico no qual embaso a pesquisa, precisa partir da premissa de uma universidade *descompleta*.

Assim, entendo que um dos maiores desafios de uma perspectiva *descompleta* seja a inclusão de um elemento tão rechaçado pelo discurso universitário, a saber, a falta, entendida como a singularidade de cada qual, aquele que descompleta o saber. Para que essa universidade *descompleta* seja possível, o presente trabalho aponta como possibilidade a alternância dos discursos na formação do educador, a

inclusão do discurso do analista via intervenção/manejo do orientador de pesquisa. Para além de reconhecer a existência do fenômeno da transferência no laço entre orientador e orientando, é necessário operar via transferência. Importante ressaltar que não se trata do orientador ser analista, mas, sim, de suportar a falta que *descompleta* o saber.

(...)

No final deste trabalho, chego a uma questão que ainda permanece sem resposta, mas arrisco uma hipótese: *O que leva um formador a investir tanto tempo e “corpo” em um trabalho de orientação?* Arrisco-me a pensar que o investimento do formador está ligado à implicação subjetiva de cada um com a própria formação, bem como de novos pesquisadores. (...).(TESE 2, p. 156-161, grifos do autor).

Estes recortes da Tese 2 indicam que, em ao menos seis páginas da conclusão, buscou-se aclarar as respostas das duas questões de pesquisa apresentadas na seção de introdução. Da maneira como se destaca no último parágrafo à mostra, o próprio conhecimento construído se alarga como uma questão. Deste modo, das respostas às questões surgem outros questionamentos que tanto se constituem como um saber decorrido da tese, quanto possibilitam o fazer científico em trabalhos futuros. Isto se evidencia ainda mais na Tese 3:

Agrupar as estratégias, como propomos e sabíamos, corria o risco de não estabelecer entre elas uma possível fronteira e esta, realmente, não era pretensão da pesquisa. Os ganhos dessa blocagem se traduzem na percepção de que determinadas etapas do processo de produção dos textos, como as que caracterizam a elaboração e a revisão, precisam ampliar o conjunto de estratégias disponibilizadas aos alunos, assim como precisam melhorar algumas já conhecidas. Por exemplo, *quais estratégias devem ser utilizadas para “revisar a escrita”?* *O que professores ou manuais esperam que os alunos saibam fazer?* *Como as estratégias podem orientá-los?*

As possibilidades de resposta para essas e outras perguntas surgem a partir do reconhecimento das crenças, como contatamos, *mesmo que a escolha de instrumentos para identificá-las corresponda a uma missão muito difícil.* Quando nos dispomos a

investigá-las, optamos, dentre outras formas de coleta de dados, pela técnica de grupo focal e tratamento dos textos produzidos pelos alunos participantes. No misto de descobrir e produzir ciência, aprendemos e ensinamos. Aprendemos a ouvir os alunos, a identificar as limitações do trabalho docente: o que eles percebem como válido ou não em nossas ações e orientações, o que reconhecem como crenças de ensino e as adotam como crença de aprendizagem, o que sinalizam como ausente nessas ações. E ensinamos, porque toda interação humana é envolta de aprendizagem e porque o grupo focal se consolidou como um espaço de trocas no qual aprender e ensinar nos influenciava mutuamente. (TESE 3, p. 246, grifos nossos).

As respostas acerca das estratégias de produção do texto acadêmico são apresentadas na Tese 3, não como conhecimento engessado; como algo construído que se abre para outras pesquisas, já que não têm respostas dadas a priori. Nesta construção, as aberturas e incertezas se apresentam também em afirmações, em que subjazem questionamentos sobre quais seriam as crenças de professores e alunos, bem como de manuais, para revisar a escrita.

Assim é o fazer científico em pesquisas que se preocupam com conhecimento construído. Este não é estabelecido e disponível no mundo para verificação, mas problematizado por questionamentos recorrentes que se iniciam pela abertura do que se quer vir a conhecer, conclui-se sabendo das limitações históricas de cada pesquisa e apontando para desvelamentos vindouros, conforme aclaramos melhor no tópico seguinte.

A clareira do conhecimento: as questões *a partir da* e *para a* pesquisa

Compreendemos a clareira como a busca do conhecer. Heidegger (2009 [1969]) a descreve como uma metáfora de abertura para tudo que se apresenta e ausenta, ocasionando questionamento e descoberta a partir do óbvio, como a própria obviedade da palavra *clareira*. Esta palavra não é pensada como

a luz em si, mas o que incide nela; é a dimensão aberta que suscita o jogo entre o claro e o escuro, para o que se vê e se perde; para o que se pensa conhecido, só que nos afronta para que o deixemos dizer algo.

A clareira é o fenômeno possibilitador de luz, de formular questões. Não há evidência na clareira, entretanto uma abertura a dar e receber, com dimensão que se abre para a evidência, em que se deve se demorar e se mover. Deve-se estar a caminho na busca de algo, ocupando-se total e particularmente em dada ocasião e tempo. Na falta da demora, falar-se-ia das “coisas mesmas”, porém sem constitui-las, porque a luz da razão só ilumina o aberto, não contempla o que se apresenta na clareira.

Esse fenômeno é essência do fazer científico pela questão filosófica de pensar a presença do que se apresenta. A clareira possibilita a compreensão do oculto. O caminho do pensamento necessita da clareira a ser percorrida, porque a possibilidade do aparecer é a possibilidade da própria presença do apresentar-se. Nela, a presença se vela, oculta-se, e precisa ser desvelada. O desvelamento pensado como clareira da presença não é a verdade. Pensado é aquilo que o desvelamento como clareira garante, não o que é como tal. Do modo como entendemos o desvelamento da clareira da presença, com Heidegger (2009 [1969]), o pensamento que se apresenta sob ponto de vista da presença é uma questão.

Nesse sentido, o pensamento que se apresenta pode desvelar pensamentos apresentados pela clareira. Assim, questões conduzem ao diálogo com outros autores ao retomar conhecimentos apresentados e os relacionar com os que estão em processo de construção. Na retomada, os questionamentos são um saber fazer científico, que mobiliza conscientização das limitações dos textos lidos e do que se encontra em produção. Isto ocorre na medida em que, de um lado, outro autor construiu conhecimento situadamente, a partir de determinadas questões que contemplaram fenômenos específicos; de outro, este conhecimento de outrora aclara este novo a ser construído, com suas questões e fenômenos distintos de análise.

Os diálogos questionadores possibilitam esse confronto em diferentes circunstâncias nas teses em foco. Na Tese 1, parte-se da história das biografias apresentada por François Dosse para questionar quais são as circunstâncias de quem escreve sobre si e quais são os seus leitores.

Ao contextualizar a situação das publicações de biografias, François Dosse (2009, p. 16) assim se expressa: nos anos 1980, “A biografia é reivindicada pela musa da história” e uma vez derrubado o muro que separa o biográfico do histórico, “assistimos a uma verdadeira explosão biográfica que se apossa dos autores e do público num acesso de febre coletiva que dura até hoje”. Essa mudança de interesse pelas escritas autobiográficas, especialmente no ambiente acadêmico, acompanha uma nova concepção acerca dos acontecimentos narrados e de seus autores. Se, inicialmente, essas escritas estavam reservadas aos dignitários, aos heróis da História, a personalidades extraordinárias, aos santos da igreja, e a acontecimentos memoráveis, elas se democratizam, deixando lugar para as pessoas comuns e a “trivialidade” do cotidiano. *Quem são os “grandes homens” de hoje? E quem são as “grandes mulheres” que contam suas histórias? Que “lugar no mundo” eles e elas ocupam? Em que contextos? A quem interessa suas biografias e suas autobiografias?* É evidente que a voz das mulheres surge e se impõe, lentamente, nesse tipo de escrita ao longo da história. (TESE 1, p. 13, grifos nossos).

Os questionamentos a partir de Dosse (2009) direcionam as descrições na tese sobre os memoriais analisados, que têm feito parte das atividades institucionalizadas da academia, sem perder a essência histórico-autoral de apresentar uma visão heroína de si.

As vozes de quem escreve e de outrem que escreveu interagem no direcionamento do que se quer apresentar. Na Tese 2, o posicionamento de que universidades devem se abrir para construção do conhecimento em contínuo refazer é pensado pela questão que interroga as condições para essa universidade descomplexa.

A partir dessa ponderação de Voltolini (2011), foi possível, nesta tese, pensar na saída de uma universidade completa para a *descompleta*. Como já introduzido, a primeira tem a pretensão de um ideal a partir de uma posição de completude, enquanto a segunda interroga a respeito das condições de possibilidade, uma posição que contempla a falta de uma resposta ideal. *Para que haja essa passagem, quais seriam as condições?* (TESE 2, p. 45, grifos nossos).

Comumente, os diálogos acontecem com o próprio autor, mas em momento histórico distinto, evidenciando que o conhecimento construído em um trabalho não é o mesmo conhecimento de outro. Ainda que seja de uma mesma pessoa em um mesmo espaço físico, as circunstâncias do fazer científico são fatídicas, no sentido de que pode ser compreendido pelo fenômeno de tempo quadridimensional, observado por Heidegger (2012 [1923]). O *hoje* deve ser tomado no estabelecimento de análise pelo seu caráter ontológico, em que a temporalidade é o fenômeno fundamental da faticidade. “Ontologicamente, o hoje supõe: *o presente do agora*, o impessoal, o ser e estar com os outros; ‘nosso tempo’. (p. 38. Destaques do autor). Ou seja, o tempo do presente, do passado, futuro e da reunião dos outros três são contemplados no hoje.

Essa conscientização do que podemos compreender como ciência *hodierna* revela a proficiência de pesquisador, já que confronta e relaciona a si em tempos diferentes. Por exemplo, na Tese 1, tanto se estabelece a continuidade de uma pesquisa de iniciação científica em uma Graduação em Letras, com os questionamentos de lá que também são caminhos de busca na tese

Desse modo, não se tratava mais de analisar a formação/preparação do professor por meio do “produto” do seu trabalho, *como na primeira pesquisa*, mas sim de investigar o processo de sua formação ao focalizar o seu discurso. *O que nos diziam os professores sobre sua trajetória pessoal, estudantil e profissional? Que influências familiares, teóricas, profissionais eram identificadas e retomadas pelos professores na escrita dos seus memoriais? Estas constituíam as nossas questões iniciais de*

interesse na pesquisa e elas ainda continuam a servir de base para o seu aprofundamento epistemológico nesta tese. (TESE 1, p. 16, grifos nossos).

e no percurso dessa busca, quanto se ampliam os questionamentos em pesquisa de Mestrado:

Uma das grandes inquietações que emergiam do estudo dos memoriais era identificar o que inicialmente chamamos de suas origens históricas: desde quando se utilizavam os memoriais no ensino superior brasileiro? Em que ano foram institucionalizados e em quais universidades? Em que circunstâncias eram utilizados? (TESE 1, p. 18, grifos nossos).

Na Tese 2, as questões também são conhecimentos de uma pesquisa que impulsionam outras pesquisas:

Leccionando a disciplina de Psicologia Comunitária no curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – URI – campus de Santo Ângelo, tive, também, a oportunidade de coordenar grupos de estudos extraclasse. A prática da docência na universidade suscitou muitos questionamentos. Houve um estranhamento por parte dos alunos quanto à forma de trabalho adotada nas aulas e, também, em relação à avaliação.

As aulas eram organizadas a partir de um texto de referência e sua relação com as pesquisas realizadas sobre o tema, no caso, práticas de psicologia comunitária. Entretanto, notava que a proposta da relação entre a teoria e a prática causava certo mal-estar nos alunos. Acredito que isso se deu em função da maioria das disciplinas do curso se restringir ao estudo teórico. Quanto à avaliação, propunha, a partir de uma questão, a elaboração de um texto dissertativo.

O estranho gerou inquietações tanto para os alunos quanto para a professora. Encaminhei essas inquietações para a pesquisa do mestrado. A questão fundamental era: *como se ensina na universidade?*

(...)

Naquele trabalho, fiz uma investigação a respeito da docência, realizada sob os pressupostos da direção psicanalítica, e os processos das aprendizagens universitárias.

Parti do conceito de “situação psicanalítica de aprendizagem (spa)”, proposto por José Luiz Caon (1999). (...)

A situação psicanalítica de aprendizagem (spa) está referenciada no modelo de situação psicanalítica de tratamento (spt), na qual se dá a fundação da experiência psicanalítica. Na proposta que serviu de inspiração para a minha dissertação de mestrado, o cartel é utilizado como dispositivo didático-pedagógico, recebendo o nome “cartel áulico” (CAON, 1996). (...)

Uma das conclusões da pesquisa foi que a utilização do cartel para a produção do texto provoca efeitos de amor e ódio na relação professor/aluno, sendo que esse tipo de efeito pode ajudar ou trazer problemas para a construção do trabalho. As questões que surgiram foram: *qual a natureza dessa relação? O que o professor precisa fazer para levar o seu aluno a produzir a partir da experiência do cartel?* (TESE 2, p. 14-15, grifos nossos).

Na passagem em foco, a autora da Tese 2 narra que sua formação em Psicologia e atuação profissional na área como professora a fizeram questionar a docência na universidade e desenvolver pesquisa de Mestrado em Psicologia, em que surgiram outros questionamentos que impulsionaram o fazer científico, no doutorado em Educação, sobre a relação orientador-orientando. Desse modo, decorrem questões a partir de uma pesquisa e para outras pesquisas; mais do que isso, há desconstrução de um contexto de ensino superior que precisa ser pensado.

Na verdade, essa desconstrução nos faz voltar à gênese do que é uma questão, para compreendermos que se trata de um fundamento no fazer científico na Tese 2. Compreendemos *fundamento*, a partir de Heidegger (2009), longe das determinações ônticas do ente, mas como o ente passa a permanecer, compreendido como é em seu tornar-se cognoscível, manipulável e transformável. Logo, o fundamento vai além do que os objetos são, não os categorizam, no entanto são reconhecidos no cotidiano da existência humana.

Esses diálogos questionadores ressaltam que a ciência tanto se realiza através de questões, quanto é movida por elas, propiciando novas descobertas e outros questionamentos.

Nesse ínterim, questões administram análises, como nos seguintes recortes, em que:

Questões conduzem a descrição e interpretação do fenômeno em análise: o gênero resumo é analisado a partir da representação que alunos têm dele e da função-forma que ocupam em situação de aprendizagem na academia.

c) A produção do resumo é orientada por um gênero Partilhando da compreensão de que todo texto é representante de um gênero textual em particular, as preocupações dos alunos e esse estado de autorregulação criam um cenário propício para discussão do lugar do texto e do gênero nessa aprendizagem. Precisamente, *o que consideram do texto e\ou do gênero? O que lhes dá segurança para dizerem que determinados aspectos são do gênero? Qual é a “estrutura do gênero”?* (A – 04) *O que querem dizer em suas reflexões quando afirmam (...).* (TESE 3, p. 152, grifos nossos).

Questões organizam o que se propõe a analisar das estratégias de aprendizagem dos gêneros resumo, resenha e artigo acadêmico:

Para mapear as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos na produção de resumos, resenhas e artigos acadêmicos, três questões foram guias: *a) Quais estratégias de aprendizagem são reconhecidas, reiteradas ou adquiridas pelos alunos na produção escrita de textos de gêneros acadêmicos? b) Quais estratégias podem caracterizar o comportamento cognitivo do agente textual, o manuseio linguisticotextual que realiza quando escreve e a dimensão discursiva do que produz? e c) Quais crenças e estratégias presentes na orientação (implícita ou explícita) feita pelo professor influenciam a produção escrita desses alunos?* (TESE 3, p. 169, grifos nossos).

Questões buscam a história dos memoriais pelo uso de narrativas que reconstroem um *curriculum vitae* e uma *biografia intelectual*:

O que se coloca e que aguça o espírito de investigação de saber o que favoreceu a opção desses professores-candidatos

pela narrativa. *O que teria motivado seu uso?* O Art. 155 não faz qualquer menção a esse aspecto, limitando-se a definir o assunto e as partes do memorial. *Teria sido uma intuição guiada pelo sugestivo significado do nome memorial, que remete a fatos e eventos memoráveis? Um modo de marcar a diferença entre o já consolidado gênero curriculum vitae e a introdução de um novo gênero, tendo em vista a suposta ausência de modelos do memorial? Ou, por fim, teriam naturalmente se guiado pelo objeto da escrita: fatos da própria vida intelectual, profissional e científica, entendendo por memorial a reconstituição de sua biografia intelectual mediante o retorno temporal e histórico sobre si mesmo e o seu percurso?* (TESE 1, p. 85, grifos nossos).

Questões se atentam para a história de memoriais e sua institucionalização em universidades brasileiras, com a tentativa de linguagem científica e objetiva:

No seio dessa transformação, um aspecto central do memorial enquanto gênero autobiográfico foi radicalmente diluído e perdido ao longo dessas primeiras décadas: o uso da primeira pessoa do discurso. *Ora, é possível considerar uma escrita autobiográfica as narrativas que negligenciam a assunção da palavra por um eu-autor, ou seja, a autoria da própria história? Desde sua institucionalização, o memorial foi concebido como um gênero autobiográfico? Que influências o memorial sofreu da cientificidade própria da academia?* Suscitar essas questões foi permitindo ao longo da pesquisa retrazar um caminho de possíveis justificativas para o total abandono da primeira pessoa do singular e mesmo do “nós de modéstia”, forma bem aceita na academia, visto que atende ao mito da objetividade científica. (TESE 1, p. 87, grifos nossos).

Questões direcionam a análise histórica de memoriais através do enfoque de que homens/mulheres os escrevem em dado tempo presente:

Se nas três primeiras décadas (1930, 1940, 1950) encontramos apenas memoriais de professores-homens, escritos, em sua maioria, para cargos na área das ciências médicas; os memoriais das décadas de 1980, 1990 e 2000, são todos eles escritos por professoras e todas elas para

cargos na área das ciências humanas. *O que historicamente isso nos diz? Prestígio da figura masculina na área da medicina e no ensino superior de modo geral? Segregação social da mulher e sua atuação docente restrita à alfabetização, espaço menos valorizado pela sociedade da época?* (TESE 1, p. 46, grifos nossos).

Questões possibilitam pensar a história, quando não se tem certeza sobre ela, mas se pode construí-las ao refletir sobre as experiências vividas:

Tal diferenciação entre os dois perfis profissionais evidencia o interesse da Instituição em um profissional melhor preparado (quanto à experiência docente e seu reconhecimento por meio dos títulos científicos e honoríficos que tenha conseguido) para assumir a disciplina em caso de transferência. Mas, *como explicar a ausência desses requisitos em caso de concurso para provimento da vaga de catedrático, se o exercício do magistério constitui aspecto central na carreira docente? Seria uma visão específica da área da Saúde ou das demais faculdades criadas naquele período (década de 1930), ou a crença de que a inserção e a experiência construída na profissão seriam suficientes para subsidiar a boa atuação desse professor? Seria, ainda, uma forma de favorecer o profissional recém-formado, cuja pouca idade não lhe tenha permitido viver a experiência da docência?* Possivelmente, não encontraremos respostas para essas questões, entretanto, elas ultrapassam o desejo de obter respostas, uma vez que nos oferecem a possibilidade de reconstituir pelo menos duas imagens do professor que interessava à academia na composição de seu quadro docente. (TESE 1, p. 117, grifos nossos).

Questões possibilitam construir conhecimento após a realização de uma análise:

Da leitura dos depoimentos e do (re)conhecimento das crenças que têm e adquirem sobre a escrita acadêmica e sobre a produção de textos de gêneros típicos dessa esfera – o resumo, a resenha e artigo – *colocamo-nos algumas interpretações/questões:*

1. *A condição de “bons produtores textuais” não estaria, especificamente, relacionada à experiência deficitária ou lacunar que os*

alunos tenham acumulado ao longo de sua vida escolar/ acadêmica, mas estaria, em particular, relacionada aos modos pelos quais entram em contato (leitura, interpretação e análise, por exemplo) com os textos de gêneros a serem produzidos? 2. Essa condição também está (ou estaria) relacionada a pouca frequência com que têm produzido textos desses gêneros e, portanto, tem poucas oportunidades de lê-los, interpretá-los e analisá-los com vistas a uma possível apreensão dos modos de funcionamento dos mesmos, do que os caracteriza como relativamente estáveis e, do mesmo modo, do que os instabiliza e permite a mudança, a hibridizê? 3. As crenças sobre a escrita e produção textual acadêmica não precisariam romper com tradicional crença e compreensão de aprendizagem a partir das quais “os alunos já sabem escrever quando chegam à academia” e, em função disso, “aprenderão sozinhos a aprender os modos de funcionamento e circulação dos textos na academia e para disciplinas específicas de áreas também específicas”? 4. A agentividade precisa ser vista como constitutiva da ação de linguagem, seja ela caracterizada pelas escolhas linguísticas mais explícitas que se dão em um texto de gênero como o artigo, seja em quaisquer outras manifestações de linguagem em ocorrência dentro ou fora da academia. 5. À medida que têm clareza cognitiva, acadêmica e social das representações do texto que produz, os alunos acionam experiências adquiridas e absorvem outras, comprometem-se com a atividade, comprometem-se com eles mesmos e projetam-se para além das fronteiras acadêmicas. 6. A capacidade de ação do aluno é de natureza discursiva, lingüísticodiscursiva, mas também não seria cognitiva? 7. A dificuldade de ampliar um debate sobre o funcionamento e a circulação desses gêneros na academia não estaria relacionada à dificuldade de professores, manuais didáticos e tradição escolar de trabalharem com objetos relativamente estáveis e, por essa razão, abstratos em relação aos que é feito com os textos? Mesmo sabendo que há muitas respostas, é preciso assumir uma ou algumas delas, com o discernimento necessário para o inacabamento! As respostas também não se associam a uma pergunta particular, mas tangenciam várias delas. (TESE 3, p. 165-166, grifos nossos).

Observamos, na Tese 3, a ênfase para o saber da linguagem questionadora a partir da análise. As questões e interpretações apresentadas decorrem de uma descrição minuciosa de depoimentos de estudantes universitários de Letras sobre resumos, resenhas e artigos científicos. A ênfase

acrescida vai além do embate estabelecido entre a descrição e interpretação do (re)conhecimento de crenças acerca dessa escrita acadêmica, para assumir um posicionamento de que um conhecimento construído é uma escolha que exclui determinadas respostas em detrimento de outras.

Em síntese de análise, todas as interpretações construídas sobre momentos das teses coletadas dimensionam a importância das questões na construção do conhecimento científico, porque pensam o pensamento pensado cientificamente.

Considerações finais

Discutimos neste capítulo a escrita do fazer científico, pela consideração de que sua linguagem parte de um pensamento pensado em questão que se abre para respostas e desvela um conhecimento em presença. Dialogamos com Heidegger (2009 [1969]; 2010 [1927]; 2012 [1923]) e Husserl (2012 [1962]) para entender que as Ciências Humanas não podem tratar a ciência como tecnicizada, que não pensa sobre o que se produz, não questiona a produção na faticidade do mundo vivido.

A discussão apresentada foi desenvolvida pela análise de quatro teses coletadas no Portal da Capes, a partir das quais entendemos que a linguagem científica questionadora é um aspecto essencial da escrita acadêmica em situação de pesquisa. As questões no fazer científico pensam argumentos defendidos nas teses, pensam o que se constrói em análises, pensam as respostas encontradas, pensam, sobretudo, que estes conhecimentos pensados são construídos no contexto de pesquisas de doutorado, em continuidade a outras pesquisas e como possibilidade de ser repensada em outros contextos.

As considerações desveladas sobre questão de pesquisa e questões no fazer científico clarificam a cientificidade pelo fim da filosofia de questionar o pensamento. Assim, concluiríamos este trabalho defendendo que a essência da linguagem científica não é ser objetiva e precisa, mas, ao fazer isso, correríamos o risco de precisar esta linguagem. Se a escrita

acadêmica que verbaliza o fazer científico pensa o conhecimento por questões que buscam desvelamento, por que deveríamos acreditar na objetividade da linguagem científica? Engessá-la velaria o pensamento na presença.

Referências

BACHELLARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

DASCAL, Marcelo. (Org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. São Paulo: Global, 1978. (Série linguagem, comunicação e sociedade).

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2005.

HEIDEGGER, M. [1923]. **Ontologia: Hermenêutica da faticidade**. Petrópolis: Vozes, 2012. Tradução de Renato Kirchner.

_____. [1927]. **Fenomenologia da vida religiosa**. Petrópolis - RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2010. Tradução de Enio Paulo Giachini, Jairo Ferrandin e Renato Kirchner.

_____. [1969]. **Sobre a questão o pensamento**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009. Tradução de Ernildo Stein.

HUSSERL, Edmund. [1962]. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à Filosofia Fenomenológica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. Tradução de Diogo Falcão Ferrer.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva. 1996.

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.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de (2014). **Retextualização no gênero monografia**. 148f. Dissertação (Mestrado em

Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha.

Apêndice

Teses

- Tese 1** CAMARA, S. C. X. da. (2012). **O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do Ensino Superior no Brasil**. 167 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Tese 2** FACHINETTO, L. (2012). **Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos**. 170 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.
- Tese 3** RODRIGUES, M. C. (2012). **Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem**. 331 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco.
- Tese 4** ROSADO, L. A. da S. (2012). **Quando os doutorandos visitam o ciberespaço: o uso de suportes digitais na produção acadêmica em um período de transições**. 478 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

NORMALIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO SUPERIOR

Márcia Candeia Rodrigues

Introdução

A normalização está presente em diversas áreas do conhecimento, fazendo parte da produção científica e, mais especificamente, da divulgação de pesquisas e produtos a partir da produção de textos escritos que são publicados em revistas, jornais científicos ou livros, dentro e fora do âmbito acadêmico. De modo amplo, está vinculada a uma concepção de técnica, reguladora e prescritiva de normas a serem empregadas nos diversos produtos comerciais e, nas ciências humanas, nos textos de divulgação científica: o resumo, o artigo científico, o projeto e o relatório, objetos de estudo deste projeto.

No Brasil e também fora dele, a normalização está atrelada à Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, uma entidade fundada sem fins lucrativos que tem como objetivo reger diversas normas técnicas de grande influência industrial e científica. Essa Associação foi resultado de discussões feitas sobre a normalização de produtos, no âmbito internacional, na 1ª Reunião de Laboratórios de Ensaios de Materiais, realizada em 1937, foi o ponto de partida para a instituição aprimorar pesquisas e concretizar novas tecnologias. Já em 1938 e 1939, ganhava eficácia a ideia de se criar uma Entidade Nacional de Normalização, concretizada, um ano depois, com o nascimento da ABNT. Para esse fim, a Associação dispõe de um vasto conjunto de NBRs – Normas Brasileiras de Referências, para atender a diversos setores de indústria e da produção científica. Esses documentos são aprovados entre os membros que compõem a Associação e eles passam a fornecer um conjunto de orientações para uso comum e repetitivo de regras, diretrizes ou características de produtos ou processos, entre eles, a produção escrita de textos.

Em função do grande impacto que exerce sobre a publicação e a divulgação de textos que circulam na academia, ou seja, no ensino superior, a ABNT tem influenciado o modo como os membros dessa comunidade escrevem e fazem ciência.

Do conjunto de normas colocado acima, detemo-nos à análise de seis (6) NBRs: a 14724/2011 norma que define e apresenta as características de um trabalho acadêmico; a 10520/2002 que regulariza como as citações, de vários tipos e a partir de vários suportes, devem ser apresentadas no corpo do texto; a 6022/2003 que define o artigo científico, apresenta suas características e partes; a 6023/2002 que estabelece os modos de apresentação de referências ao longo do texto e na seção especialmente dedicada a elas; a 6027/2012 que define a estrutura e a disposição do sumário na parte pré-textual de um trabalho científico; a 6028/2003 que define, apresenta tipos e características do resumo e resenha.

Para analisar essas NBRs, organizamos o *corpus* em dois conjuntos: o primeiro com as que se referem à organização dos textos: as normas de Referências, de Citações e de Sumários. E o segundo conjunto com as que orientam a produção em si e influenciam a escrita de: Artigos Científicos e Impressos, Trabalho Acadêmico e Resumos e Resenhas.

No tocante à escrita desses textos, afirma Carlino (2001), que se supõe uma habilidade, uma técnica generalizada, aprendida ou não em uma determinada disciplina, e não de forma situada ou contextualizada. Para além do domínio do código e do processo que é inerente ao processo de escrita, compreendemos que ela é prática social singular a determinados e distintos eventos de letramento das instituições superiores de ensino.

Nesse contexto, respondemos à seguinte questão: Que tipo de influência ou impactos essas normas exercem sobre a produção de textos acadêmicos, e como elas influenciam os próprios textos? Essa pergunta guia-se pelos seguintes objetivos: a) Identificar a concepção de escrita presente nos documentos em questão; b) Reconhecer indicativos textuais que sinalizem a adoção de estratégias de escrita de textos da esfera acadêmica e c) Discutir o papel, a influência e os impactos dessas NBRs na produção escrita desses textos.

Concepções ou discursos sobre a escrita

Em *O Discurso sobre Escrever e Aprender a Escrever*, Ivanič (2004) discute seis discursos ou concepções de escrita, a saber: o discurso da habilidade; o da criatividade; o do processo; o do gênero; o da mudança social; e o do engajamento político-social. A discussão proposta esclarece o que concebemos sobre a escrita, como a ensinamos, o que esperamos em termos de aprendizagem e como avaliamos esse processo.

O discurso da habilidade pressupõe que a escrita é resultado do domínio do código linguístico e gramatical. Nessa direção, seu ensino corresponde à identificação, reconhecimento e emprego adequado de regras que demonstrem o bom uso da língua. Em geral, o tratamento da escrita se dá de forma descontextualizada e pautada na precisão, reprodução e prescrição. Ou seja, esse discurso atenta para o domínio gramatical e ortográfico, cuja crença de aprender a escrever consiste em dominar um conjunto de habilidades linguísticas.

O discurso da criatividade, segundo a autora, vincula a escrita ao desenvolvimento de temas que sejam considerados interessantes e inspiradores para quem escreve. Centra-se no autor, no conteúdo e no estilo do texto, e deixa, em função dessas preocupações, a forma linguística em segundo plano.

O discurso do processo, por outra via, vincula a escrita ao reconhecimento de diferentes tipos de textos e como eles podem adequar-se ou não a determinados contextos. Nesse sentido, aprender a escrever está relacionado à identificação de textos diversos, ao reconhecimento das etapas de sua produção (planejamento, textualização e revisão) e adequação a situações específicas.

O discurso do gênero, de acordo com Ivanič (2004), concebe a escrita como um produto que se adapta a um dado evento comunicativo. Escrever significa atentar para o gênero, os tipos de textos e suas sequências (argumentativas, descritivas, expositivas etc) e envolve no próprio ato de escrever, uma preocupação ou função social que se efetiva a partir do cumprimento de um dado propósito comunicativo.

O discurso da mudança social, esclarece a autora, vê a escrita associada ao reconhecimento dos textos, dos processos de composição desses textos, da interação social e complexa que constituem o evento comunicativo no qual estão situados. Nessa direção, a ênfase recai sobre as práticas sociais, sobre o modo como determinados contextos sociais, históricos ou culturais interferem na escrita e no modo como escrevemos.

O último discurso apresentado é de uma prática político-social. Esse discurso está baseado na crença de que a escrita, como toda linguagem, é constituída por forças sociais e relações de poder. Nesse sentido, a escrita envolve a adoção, manuseio e elaboração de recursos linguísticos ou não que foram socialmente construídos. Escrever é uma ação que traz implicações sociais e políticas para a identidade do autor ou daquele que escreve.

A escrita, vista a partir desses discursos, contempla desafios de compreensão de como ela pode ocorrer, de modo regular, em uma esfera tão complexa e ampla como é a academia e as práticas de escrita do ensino superior. Embora os discursos possam ser vistos de forma isolada a partir de suas características, a possibilidades de eles se efetivarem em concomitância é uma constante, como destaca a própria autora e os dados aqui apresentados.

Nesse sentido, é comum que o discurso da habilidade, do gênero e da mudança social seja comum para um dado produtor de texto, uma vez que se percebe que é necessário possuir o domínio do código, da estrutura linguística, mas é também necessário compreender que a escrita de um dado texto está relacionada, decisivamente, a um dado gênero que pode ser usado para intervir no grande conjunto social.

Considerando esses discursos, a normalização está relacionada não só a uma concepção de escrita ou a adoção de um discurso, como propõe Ivanič (2004), mas também à adoção de procedimentos ou estratégias, uma vez que, nas próprias NBRs encontramos orientações que delimitam o que deverá conter em um determinado texto ou como o seu produtor deverá organizá-lo. De acordo com o agrupamento feito das NBRs (o primeiro com as normas que se referem à

organização dos textos e o segundo com as que orientam a produção em si e influenciam a escrita), além das definições que sinalizaram o discurso sobre a escrita, identificamos os procedimentos ou as estratégias² a serem seguidas pelos produtores textuais, quando estes tiverem a tarefa de adequar suas produções a uma orientação normativa.

Estratégias: conceitos e tipos

Como a escrita e outros objetos são aprendidos, tem sido, de acordo com Boruchovith (1999), interesse de muitos teóricos, pois, de modo particular, podem auxiliar os aprendizes a selecionar, interpretar e transformar uma ação despropositada em uma eficiente forma de apreensão de um dado conteúdo. Para a autora (*idem*), a partir dessa compreensão, é possível ajudar os alunos a exercer mais controle e reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem, através do ensino de estratégias de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem são concebidas como procedimentos, operações e escolhas de natureza de várias ordens, que são responsáveis tanto por uma aprendizagem efetiva quanto por uma autorregulação da ação de aprender. São um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta (COLL, 1994). Vistas como procedimentos, o uso e a seleção de certas estratégias indicam, a partir de sua frequência, uma regra, técnica, método, destreza ou habilidade do aluno para realizar uma tarefa.

Em um nível mais complexo, as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como planos formulados pelos alunos para atingirem objetivos de aprendizagem, como estudar língua inglesa para morar fora do país e, em um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa, como usar a língua inglesa para fins instrumentais. A adoção de uma ou de outra estratégia, pode ser orientada pelo objetivo da atividade e pelo

² Em função das limitações deste artigo, esta discussão será apresentada em outra produção.

envolvimento que ela requer. Da maior ou menor atenção atribuída à tarefa, depende também o desempenho.

A definição e o reconhecimento das estratégias de aprendizagem dependem do conhecimento que encerram e, por isso, são também classificadas como procedimentos, mas não devem ser confundidas com um conhecimento procedimental. Este conhecimento indica regras de produção aplicáveis a um domínio específico, enquanto as estratégias são gerais e independentes de um domínio (FIGUEIRA, 2006). A estratégia utilizada para planificar um texto, por exemplo, se configura uma estratégia geral, que independe da disciplina ou natureza do texto a ser produzido.

Quando a estratégia envolve o pensar sobre as cognições, sobre o comportamento e sobre o próprio processo de aprendizagem (BORUCHOVITHC, 1999) denomina-se metacognição. Enquanto tal revela o conhecimento que a pessoa tem dos próprios processos cognitivos (MATLIN, 2004). Mais detalhadamente, além de permitirem um controle das atividades cognitivas, os processos metacognitivos possibilitam estipular circunstâncias, selecionar estratégias que aprimorem o desempenho, e, de forma ampla, dão ao aprendiz a oportunidade de avaliarem sistematicamente suas ações.

As pesquisas realizadas por Oxford (1994 e 1990) têm mostrado que o uso eficaz de estratégias de aprendizagem, na aquisição de segunda língua, se dá quando os alunos bem sucedidos costumam usá-las de maneira equilibrada. Das conclusões dessas pesquisas, Oxford (1990) destaca que:

- O uso de estratégias de aprendizagem de línguas, muitas vezes, resulta em uma melhor proficiência ou realização global em áreas de habilidades específicas;

- Os aprendizes de sucesso tendem a selecionar estratégias que funcionam bem, quando adaptadas às exigências da tarefa de linguagem. Estes alunos podem facilmente explicar as estratégias que eles usam, assim como podem explicar por que as utilizam;

- As estratégias cognitivas (por exemplo, traduzir, analisar) e metacognitivas (planejamento, organização) são muitas vezes utilizadas em conjunto, apoiando-se mutuamente.

Combinações e adaptações de estratégias têm, muitas vezes, mais impacto, mais resultado do que as estratégias individuais;

- Certas estratégias ou conjunto de estratégias estão ligadas a competências linguísticas específicas ou tarefas;

- As estratégias sociais e afetivas são poderosas, mas encontradas com menos frequência na pesquisa em L2;

Essas constatações também revelam que o aluno bem sucedido, geralmente, age considerando certas crenças de aprendizagem de língua. Acredita que precisa (re) produzir estruturas linguísticas atestadas pelos usuários dessa língua, porque significa que elas efetuam tarefas no conjunto social, são práticas e aplicáveis. Acredita que o uso de determinadas estratégias favorece sua proficiência, sua inserção social e, talvez, condições melhores de trabalho e de vida. Indiretamente, acredita que a forma como aprende é influenciada pelo modo que aprendeu a língua materna e, por isso, tenta transferir estratégias de natureza cognitiva e metacognitiva, para muitas das situações em que emprega a segunda língua.

A seguir, apresentamos e analisamos as NBRs em estudo.

Concepções sobre a escrita no ensino superior: o que revelam as NBRs?

Atentando para os objetivos que orientam este trabalho, a análise segue orientações do paradigma qualitativo e interpretativo de investigação.

No quadro a seguir, apresentamos as seis NBRs em estudo. Nele, apresentamos a natureza da NBR na primeira coluna; seu conceito na segunda e algumas de suas normas gerais na terceira:

Quadro 01 – Apresentação das NBRs

NBR	APRESENTAÇÃO	Normas gerais
NBR 14724 / 2011 -Trabalho Acadêmico	Esta Norma especifica os princípios gerais para a elaboração de trabalhos	Exs.: 5.1 Formato Os textos devem ser apresentado em

	acadêmicos (<i>teses, dissertações</i> e outros), visando sua apresentação à instituição (banca, comissão examinadora de professores, especialistas designados e/ou outros).	papel branco, formato A4 (21 cm x 29.7 cm), digitados ou datilografados na cor preta, com exceção das ilustrações, no anverso das folhas, exceto a folha de rosto (ver 4.1.3).
NBR 10520 / 2002 – Citações	Esta Norma especifica as características exigíveis para apresentação de citações em documentos.	Exs.: Especificar no texto a(s) páginas, volume(s), tomo(s) ou seção(ões) da fonte consultada etc. As citações diretas, no texto, de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas etc.
NBR 6022 / 2003 - Artigos científicos impressos	Informação e documentação - <i>Artigo</i> em publicação periódica científica impressa – Apresentação	Exs.: Título e subtítulo: O título e subtítulo (se houver) devem figurar na página de abertura do artigo, diferenciados tipograficamente ou separados por dois-pontos (:) e na língua do texto.
NBR 6023 / 2002 – Referências	Esta <i>norma</i> estabelece os elementos a serem incluídos em referências. Esta <i>norma</i> fixa a ordem dos elementos das referências e estabelece convenções para transcrição e apresentação da informação originada do documento e/ou	Exs.: Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em sequência padronizada. As referências são alinhadas somente à margem esquerda do

	outras fontes de informação.	de texto e de forma a se identificar individualmente cada documento, em espaço simples e separadas entre si por espaço duplo. Quando aparecerem em notas de rodapé, serão alinhadas, a partir da segunda linha da mesma referência, abaixo da primeira letra da primeira palavra, de forma a destacar o expoente e sem espaço entre elas.
NBR 6027 / 2012- Sumário	Esta norma estabelece a apresentação do Sumário	Exs.: A palavra sumário deve ser centralizada e com a mesma tipologia da fonte utilizada para as seções primárias; A subordinação dos itens do sumário deve ser destacada pela apresentação tipográfica utilizada no texto; Os elementos pré-textuais não devem constar no sumário.
NBR 6028 / 2003- Resumo e Abstract	Esta norma estabelece a apresentação do RESUMO e do ABSTRACT.	Exs.: O resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento. A

ordem e a extensão destes itens dependem do tipo de resumo (informativo ou indicativo) e do tratamento que cada item recebe no documento original; O resumo deve ser precedido da referência do documento, com exceção do resumo inserido no próprio documento.

Fonte: RODRIGUES, M. C. Apresentação das NBRs. (2017).

A partir dessa descrição, reconhecemos um possível agrupamento das NBRs: o primeiro contempla a organização do texto: Referências – NBR 6023 / 2002; Citação NBR 10520 / 2002; e Sumário 6027 / 2012. Esse primeiro conjunto se justifica em função dos objetivos que orientam a natureza dos trabalhos a ser realizado por quem as consulta: nortear como se deve apresentar, topicalizar ou dividir as seções de um texto e como todas essas informações são registradas no “sumário” do trabalho. Esse aspecto organizacional também pode ser verificado quanto à disposição das referências, na seção final dos trabalhos, uma vez que representam, em ordem alfabética e editorial, os livros, os artigos e demais textos consultados em sequência padronizada. Por fim, o modo como as citações aparecem e se dispõem no texto também seguem padrões explícitos no corpo do texto. Embora essa regularidade subtraia questões sobre a apropriação do discurso do “outro”, tais orientações possibilitam reconhecer a necessidade de autoria do texto do outro, assim como os diferentes modos de introdução dos fragmentos escolhidos como citação.

O segundo conjunto orienta a escrita em si dos textos, influenciando sua estrutura, sua extensão, sua divisão ou seções

e finalidades. Quanto à extensão, por exemplo, A NBR 6028 / 2003 – Resumo, por exemplo, estabelece que

Quanto a sua extensão os resumos devem ter:

- a) de 150 a 500 palavras os de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros) e relatórios técnico-científicos;
- b) de 100 a 250 palavras os de artigos de periódicos;
- c) de 50 a 100 palavras os destinados a indicações breves.

Os resumos críticos, por suas características especiais, não estão sujeitos a limite de palavras. (NBR 6028/2003).

Neste caso, particularmente, a extensão do resumo é definida em função da finalidade para a qual o texto se presta para teses, artigos científicos ou indicações breves. Embora encontremos indicações de orientação da escrita do texto nas NBRs que tratarão do artigo científico e trabalhos acadêmicos, tais normas não estabelecem uma extensão para esses textos. Nelas encontramos, de modo detalhado, esclarecimentos de todas as seções consideradas obrigatórias ou não nesses textos. Vejamos o que está disposto na NBR 6022/2003 sobre a “estrutura” do artigo científico:

A estrutura de um artigo é constituída de elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

5.1 Elementos pré-textuais

Os elementos pré-textuais são constituídos de:

- a) título, e subtítulo (se houver);
- b) nome(s) do(s) autor(es);
- c) resumo na língua do texto;
- d) palavras-chave na língua do texto.

5.2 Elementos textuais

Os elementos textuais constituem-se de:

- a) introdução;
- b) desenvolvimento;
- c) conclusão.

5.3 Elementos pós-textuais

Os elementos pós-textuais são constituídos de:

- a) título, e subtítulo (se houver) em língua estrangeira;
- b) resumo em língua estrangeira;
- c) palavras-chave em língua estrangeira;

- d) nota(s) explicativa(s);
 - e) referências;
 - f) glossário;
 - g) apêndice(s);
 - h) anexo(s).
- (NBR 6022/2003)

Pelo exposto, além de selecionar um conteúdo de texto que se adapte à disposição dessa estrutura, o produtor também acaba por reconhecer certa identidade e extensão do texto, a partir dos elementos recorrentes no artigo. Nessa estrutura, os elementos considerados pré-textuais, textuais e pós-textuais proporcionam ao produtor do texto a compreensão de que o formato dado ao artigo científico também é recursivo, isto é, ele recorre a outras normas (NBRs) para constituir-se, tais como a utilização das orientações sobre o resumo, a citação e as referências.

Outro aspecto importante das NBRs que instruem a escrita de textos diz respeito ao fato de que apresentam “tipos” ou subclassificações dos textos em causa. Na NBR 6022/2003, o artigo científico, por exemplo, encontramos as seguintes denominações:

3.3 artigo científico: Parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.

3.4 artigo de revisão: Parte de uma publicação que resume, analisa e discute informações já publicadas.

3.5 artigo original: Parte de uma publicação que apresenta temas ou abordagens originais. (NBR 6022/2003)

Essa denominação, em muitos casos, é praticamente desconhecida por boa parte da comunidade acadêmica. Com frequência, o tipo de artigo mais produzido tem sido o científico e, embora isso não represente um problema, temos restringido a prática de determinados textos, como o artigo de revisão ou o original que demonstram exigir certo comprometimento

ideológico com temas já publicados ou assumir posicionamentos julgados originais. Nesse sentido, teríamos mais implicações sociais e políticas para a identidade desse autor, conforme esclarece Ivanič (2004) em seu último discurso.

Considerando os discursos apresentados por Ivanič (2004), destacamos, no conceito de cada NBR, o valor prescritivo exercido pelas formas verbais “estabelece”, “esclarece” e “especifica”, o que sinaliza a necessidade de quem escreve dominar certas habilidades linguísticas e/ou gramaticais. A partir dessas formas e do que elas “impõem” aos produtores de textos científicos, reconhecemos que mais de um discurso de escrita pode ser identificado a partir dessas primeiras indicações e se reforçam no breve detalhamento das normas gerais que as caracterizam como vemos a seguir:

Os textos *devem ser* apresentados em papel branco, formato A4 (21 cm x 29.7 cm), digitados ou datilografados na cor preta, *com exceção* das ilustrações, no anverso das folhas, *exceto* a folha de rosto (ver 4.1.3);

Espacejamento: Todo o texto *deve ser* digitado ou datilografado, com espaço duplo. As citações de mais de três linhas, as notas, as referências, as legendas das ilustrações e tabelas, a ficha catalográfica, a natureza do trabalho, o objetivo, o nome da instituição a que é submetida e a área de concentração *devem ser* digitados ou datilografados em espaço simples.

Especificar no texto a(s) páginas, volume(s), tomo(s) ou seção(ões) da fonte consultada etc. (NBR 14724 / 2011 – grifos nossos).

As citações diretas, no texto, de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas etc. (NBR 10520 / 2002 – grifos nossos).

Além das formas verbais “deve(m) ser”, as normas gerais também reforçam o caráter prescritivo identificado através dos termos “exceção” e “exceto”. Evidentemente, tais prescrições conduzem-nos a entender que quem escreve deve atentar para certas exigências formais de estruturação do texto, o que significa que deve possuir habilidade para manusear

regras. Assim como as exigências de domínio do código linguístico apontadas por Ivanič (2004) no primeiro discurso, entendemos que o rigor da regra também representa a concepção de que a escrita é resultado de uma habilidade e, portanto, de um produto.

Vistas de outro modo, essas formas verbais e nominais caracterizam, mesmo que de forma discreta, a concepção de que escrever também é atentar para certas regularidades de um evento comunicativo. Se o texto de gênero “artigo científico” demanda rigores que o possibilitam cumprir com os propósitos de dado propósito comunicativo, o produtor desse texto não pode negligenciá-los.

Esse discurso é reforçado também nas seguintes passagens: (...) *visando sua apresentação à instituição* (banca, comissão examinadora de professores, especialistas designados e/ou outros) (NBR 14 724/2011). Nesta passagem, encontramos indicativos que colocam em evidência o discurso do gênero. A própria definição da NBR atenta para o fato de que o trabalho acadêmico pode estar direcionado a vários propósitos: poderá ser apresentado ou julgado por uma banca, uma comissão examinadora ou por especialistas da área. Nesse sentido, além de o produtor do texto precisar atentar para evento comunicativo, deverá considerar que o descumprimento de algumas das recomendações poderá sanções ao texto e ao próprio produtor do texto, inclusive sua exclusão, como é o caso de textos submetidos à publicação em revistas científicas.

Vejamos a seguir outra passagem das NBRs do quadro acima:

Autor(es): Nome(s) do(s) autor(es), *acompanhado(s) de breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo*. O currículo, bem como os endereços postal e eletrônico, devem aparecer em rodapé indicado por asterisco na página de abertura ou, opcionalmente, no final dos elementos pós-textuais, onde também devem ser colocados os agradecimentos do(s) autor(es) e a data de entrega dos originais à redação do periódico. (NBR 6022/2003 – grifos nossos).

Na passagem acima reconhecemos que a recomendação de que o autor do texto coloque um “breve currículo”, como informações sobre seu endereço eletrônico em seu texto traz consequências que podem ser positivas ou não para ele. Ao atender tal recomendação, pressupomos que um texto e seu autor podem ser julgados pela relevância do trabalho que apresenta para a área do conhecimento a que se propõe. Essa implicação, em termos de discursos, não se aplica apenas ao que Ivanič (2004) define como habilidade e gênero.

Levando em conta os agrupamentos feitos, identificamos várias indicações de estratégias e as organizamos em duas categorias: *estrutura do texto e linguagem*. O primeiro diz respeito às que apontam procedimentos referentes à estruturação do texto de um modo geral ou específico, apontando a *extensão, a divisão em seções e a organização* do trabalho. No segundo, as estratégias relacionadas à *linguagem*, dizem respeito aos procedimentos que incluem modos, adequações ou maneiras de se apresentar itens linguísticos, tabelas, imagens, considerando fundamentalmente qualquer tipo de linguagem. Entendemos como sinalizadores dessas estratégias, expressões como: “deve ter”, “deve conter”, “deve ressaltar”, “deve ser”. Para melhor compreensão da análise demarcaremos em negrito as expressões verbais que indicam ou sinalizam tais estratégias. Vejamos:

EX. 01 - NBR: 6023

6.1 Os elementos essenciais e complementares da referência *devem ser* apresentados em sequência padronizada.

EX. 02 - NBR – 14724

4.2 Elementos textuais

4.2.1 Introdução

Parte inicial do texto, onde *devem constar* a delimitação do assunto tratado, objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do trabalho.

4.2.2 Desenvolvimento

Parte principal do texto, que contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto. Divide-se em seções e subseções que variam em função da abordagem do tema e do método.

4.2.3 Conclusão

Parte final do texto, na qual se apresentam conclusões correspondentes aos objetivos ou hipótese.

EX. 03 – NBR 6028

3 Regras gerais de apresentação

3.1 O resumo *deve ressaltar* o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento. A ordem e a extensão destes itens dependem do tipo de resumo (informativo ou indicativo) e do tratamento que cada item recebe no documento original.

3.2 O resumo *deve ser* precedido da referência do documento, com exceção do resumo inserido no próprio documento.

3.3 O resumo *deve ser* composto de uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos. (grifos nossos)

Ao atentar para os três recortes apresentados, constatamos que, de algum modo, sua leitura orienta um procedimento ou uma estratégia a ser realizada por quem escreve resumos e artigos científicos, o que se evidencia nas expressões destacadas em negrito. Evidentemente, esse reconhecimento nos faz conceber a escrita como uma prática situada na qual os membros identificarão partes e elementos constitutivos do texto em questão. Desse modo, não se trata de uma demonstração do domínio de uma habilidade do uso do código linguístico, mas de certa identificação de uma prática comum a quem lê e escreve textos que circulam nessa esfera.

Essas estratégias, eleitas e adotadas por quem aprende a escrever, devem também ser do conhecimento de quem ensina a escrever. Enquanto metacognitivas, estão baseadas nas necessidades, nas escolhas e no modo como os alunos manipulam, de modo eficiente, os conhecimentos que têm sobre o que vão escrever, o propósito da escrita, assim como estabelecem relação com o destinatário desse texto.

É válido destacar, por outro lado, que o reconhecimento dessas estratégias não é garantia de que os textos cumprirão os objetivos estabelecidos para sua produção. Acreditamos que quanto mais conhecimento se tem das

estratégias mais se pode tirar proveito das situações de escrita das quais os alunos participam.

As estratégias, assim dispostas e explicitadas, não são ativadas de forma isolada e exclusiva em dada situação. Ao contrário, à medida que são adotadas são também repensadas ou alteradas para serem mobilizadas em outros momentos de produção textual, por exemplo. Do conjunto apresentado neste trabalho, verificamos, como se vê abaixo, que ao tratar especificamente do trabalho científico, a NBR se vale de orientações dadas na NBR 10520 (citação). Vejamos:

EX.: 05 – NBR - 14724

5.3 Espacejamento

Todo o texto *deve ser* digitado ou datilografado, com espaço duplo.

As citações de mais de três linhas, as notas, as referências, as legendas das ilustrações e tabelas, a ficha catalográfica, a natureza do trabalho, o objetivo, o nome da instituição a que é submetida e a área de concentração devem ser digitados ou datilografados em espaço simples. As referências, ao final do trabalho, *devem ser* separadas entre si por espaço duplo. (grifos nossos)

A identificação feita acima, em sua maioria, remete à organização do texto e à divisão das partes do texto, embora não sejam exclusivas para isso. Vejamos agora as estratégias se apresentam quando se referem à linguagem.

A) Linguagem

Ao tratar a linguagem, encontramos especialmente na NBR sobre o resumo indicativo explícito das habilidades linguísticas e gramaticais que devem ser demonstradas por quem escreve:

EX.: 06 - NBR - 6028

3.3 O resumo deve ser composto de uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos.

Recomenda-se o uso de parágrafo único.

3.3.1 A primeira frase *deve ser* significativa, explicando o tema principal do documento. A seguir, *deve-se* indicar a informação sobre a categoria do tratamento (memória, estudo de caso, análise da situação etc.).

3.3.2 *Deve-se* usar o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular. (grifos nossos)

As indicações em negrito acima introduzem procedimentos a serem adotados em termos de adequação textual e orientam a mobilização de saberes específicos de língua portuguesa: frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos; parágrafo único; e uso do verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular.

Embora esses procedimentos apareçam de forma explícita e sistemática apenas quando do tratamento do resumo, inferimos que eles também serão evocados na e para produção de outros textos, tais como o artigo científico, isso porque este texto é antecedido do próprio resumo que antecipa seu conteúdo e sua estrutura textual.

Considerações Finais

Ao analisarmos NBRs que orientam a organização e a produção textual escrita acadêmica, reconhecemos que escrever é resultado de certas habilidades linguísticas e gramaticais, mas também é uma prática social, ancorada e direcionada por propósitos que a orientam: se o texto é um artigo científico, de revisão; se é tese, dissertação, monografia etc. Evidentemente, o objetivo das normas não é ensinar a escrever, mas não podemos negar que elas instruem a escrita e constituem-na.

Enquanto prática social, se reveste de muitas particularidades comuns a cada área do conhecimento na qual se faz necessária. Reconhecê-la como uma habilidade e saber dominar o código linguístico, assim como as estruturas que delimita resumos e artigos científicos, que circulam na esfera acadêmica, são requisitos mínimos para se inserir nesta comunidade. Nesse sentido, é uma ação atrelada à compreensão

de que é preciso presumir um leitor, uma situação comunicativa, um propósito de escrita, no mínimo.

Essa compreensão de escrita tem sido, de acordo com os dados analisados, minimamente influenciada pelas orientações que figuram entre as NBRs estudadas (6022, 6023, 6028, 10520 e 14724). Quem escreve tem conhecimento, nessa direção, da extensão do texto, do número de palavras que o resumo deve conter, ou ainda, das seções comuns ao artigo científico. Consideramos este um dos principais impactos das NBRs na produção escrita no ensino superior e, por essa razão, os resultados do projeto sinalizam a necessidade de disseminar estudos como este entre os alunos de graduação e pós.

Apropriar-se de algumas regularidades estabelecidas por normas e padrões científicos imprimem certa identidade à produção e à divulgação do conhecimento nessa esfera. Reconhecê-las significa contribuir com a própria ciência, ou seja, fazer ciência exige saber que a ciência em si muda, assim como suas técnicas e regularidades, e, com a escrita, tal condição não poderia ser diferente.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028. Informação e documentação – Resumo – Procedimento. 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724. Informação e documentação — Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520. Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023. Informação e documentação – Referências – Elaboração. 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.

NBR 6022. Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. 2002.

BORUCHOVITCH, E. e SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceitualização e avaliação. In: A. P. P. NORONHA e F. F. SISTO (Orgs.). **Facetas do fazer em avaliação psicológica** (p. 107-124). São Paulo: Vetor. 2006.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12, 361-376. 1999.

CARLINO, Paula. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. **Lectura y vida**, v. 21, n. 1, p. 6-14, 2001.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre, Artmed, 1994.

IVANIĆ, Roz. **Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing**. John Benjamins Publishing Co, 1998.

_____. **Discourses of Writing and Learning to Write**. Language and Education, Vol. 18, N° 3, 2004.

RODRIGUES, M. C. **Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem**. Tese não publicada, apresentada ao Programa de pós-graduação em Letras da UFPE, sob a orientação da profa. Dra. Elizabeth Marcuschi, 2012.

RODRIGUES, M. C. **Normalização e estratégias de escrita de textos no ensino superior**. PIBIC 2014-2015. CNPQ/UFPE. 2014.

RODRIGUES, M. C. **Normalização e estratégias de aprendizagem da produção escrita no ensino superior**. PIBIC 2015-2016. CNPQ/UFPE. 2015.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: PINHO, S.Z.. (Org.). **Cadernos de Formação: Formação de Professores**. Educação, Cultura e Desenvolvimento. Volume 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOLICITAÇÕES DE TEXTOS ESCRITOS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES³

Elizabeth Maria da Silva

Introdução

Nos últimos anos, tenho ministrado uma disciplina voltada para leitura e produção de textos acadêmicos, em uma universidade federal brasileira localizada no interior da Paraíba. Esta disciplina, cuja carga horária são 60 horas-aula, é ministrada por professores lotados na Unidade Acadêmica de Letras para estudantes, tanto calouros quanto veteranos, vinculados a diferentes cursos de graduação.

Ao ministrar tal disciplina, chamavam-me a atenção alguns comentários que meus alunos faziam durante e/ou após as aulas, a exemplo de: (1) “professora, o professor tal pediu pra gente fazer uma resenha, mas a gente não entendeu nada do texto”; (2) “professora, a senhora vai ensinar a fazer artigo acadêmico? Porque o professor tal quer que a gente faça um artigo, no final da disciplina, e a gente não sabe nem pra onde vai”. Eu estranhava tais comentários por compartilhar de reflexões feitas por Lillis (1999) e por Street (2009) sobre o ensino de escrita acadêmica. Segundo tais autores, as convenções da escrita não são transparentes para os participantes da academia – estudantes, professores e pesquisadores –, sendo necessário, assim, explicitá-las. A ausência de sua explicitação contribui para uma “prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999) ou para que as dimensões da escrita acadêmica fiquem “ocultas” (STREET,

³ Este capítulo é um recorte da minha tese de doutorado intitulada Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico, orientada pela Profa Dra Maria Lúcia Castanheira e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal (CAPES).

2009). Se os estudantes estão ingressando em um novo contexto, o universitário, é esperado que lhes sejam apresentadas orientações no tocante às normas e às práticas que o regem.

A apropriação destes dois conceitos referidos juntamente com os meus estranhamentos quanto ao ensino de escrita acadêmica me motivaram a desenvolver uma pesquisa de doutoramento (SILVA, 2017) objetivando, a partir de um estudo de caso, investigar as maneiras pelas quais professores e estudantes, vinculados aos cursos de Pedagogia e Psicologia de uma universidade federal brasileira localizada na capital mineira, caracterizavam ações letradas (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) desenvolvidas em sala de aula: ler, solicitar, produzir e avaliar textos escritos.

Escolhi como espaço de pesquisa uma universidade mineira por duas razões: valores que lhe estão agregados e oportunidade de entrada no campo. Em relação aos valores agregados, destaca-se o fato de a instituição investigada estar no *ranking* das melhores universidades do Brasil e do exterior, conforme levantamentos feitos por diferentes empresas – Jornal Folha de São Paulo, *US News* e *QuacquarelliSymonds*. Além disso, vários cursos de Pós-Graduação ofertados nesta instituição têm recebido conceitos de excelência (6 e 7), na avaliação trienal realizada pela CAPES. Ademais, esta universidade está entre as três instituições com o maior número de teses premiadas na edição do Prêmio CAPES, conforme informações disponibilizadas no próprio site.

Quanto à oportunidade de entrada no campo, posso dizer que a minha condição de doutoranda desta universidade me possibilitou, naquele momento, pesquisar em tal espaço que, como destaquei anteriormente, apresenta um potencial acadêmico produtivo e relevante para investigação. Em um próximo momento, pretendo desenvolver um estudo semelhante com estudantes e professores que frequentam a universidade onde eu leciono a fim de comparar os resultados obtidos com os apresentados na minha tese enriquecendo, assim, as discussões sobre os significados dos letramentos acadêmicos em contextos variados.

Ancorada nos pressupostos norteadores dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1996 [1990]; STREET, 1984, 1993) e na abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998), explorei, com base na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e em alguns princípios da perspectiva etnográfica (GREEN; BLOOME, 1995), entrevistas semi-estruturadas (SPRADLEY, 1979; PATAI, 1988) realizadas com estudantes e professores vinculados aos cursos de Pedagogia e Psicologia, bem como textos produzidos pelos discentes.

Ao explorar as falas dos estudantes sobre as solicitações de textos escritos, verifiquei, com base em escolhas discursivas (IVANIC, 1994) e em pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002 [1982]) utilizadas por eles, que suas experiências com a escrita acadêmica, desfrutadas nos cursos, ratificavam os comentários informais que meus alunos faziam: ao solicitarem a produção de determinado texto, os professores não ensinavam, em geral, como produzi-los. Já ao explorar as falas dos professores, me deparei com relatos de experiências que se diferenciavam das vivências relatadas pelos estudantes. Para maiores informações sobre outros resultados alcançados na pesquisa, consulte Silva (2017) e Silva e Castanheira (2017).

No presente capítulo, focalizo alguns relatos feitos pelos docentes objetivando examinar de que forma eles descrevem e avaliam suas experiências de solicitar textos escritos aos estudantes. Para tal, mediante a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade investigada (CAAE sob o número 39898414.4.0000.5149), os entrevistei na própria instituição de ensino à qual estavam vinculados. No momento da realização das entrevistas, período letivo 2015.2, a maioria deles estava ministrando (ou já haviam ministrado) disciplinas para os estudantes calouros. Fiz esta escolha partindo do pressuposto de que, por serem os primeiros a terem contato com os estudantes recém-ingressos na academia, poderiam apontar avanços e desafios iniciais enfrentados pelos novatos, ao lidarem com a leitura e a escrita em contexto universitário.

No processo de transcrição das entrevistas, adotei alguns símbolos sugeridos por Marcuschi (1991) para representar os elementos da conversação e fiz algumas adaptações nas falas transcritas. Já no seu processo analítico, explorei as perspectivas êmicas (HEADLAND et al., 1990) dos professores, considerando as pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002[1982]) e as escolhas discursivas (IVANIC, 1994) que eles usaram, ao descreverem e avaliarem suas experiências com as solicitações de textos escritos nos cursos de Pedagogia e Psicologia.

Quanto à organização deste capítulo, apresento três seções, excetuando a presente introdução e as referências. Na primeira, situo a corrente teórica à qual me filiei, a dos Novos Estudos de Letramento, expondo alguns conceitos a ela relacionados – modelos autônomo e ideológico de letramento (STREET, 1984), práticas de letramento (STREET, 1984, 2013) e abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998). Na segunda, exploro as experiências dos professores com as solicitações de textos escritos nos cursos investigados. Na terceira seção, teço as considerações finais, apontando algumas implicações advindas dos resultados alcançados.

Novos Estudos de Letramento

Ao explorar as experiências de docentes com as solicitações de textos, em contexto universitário, tomei como referencial teórico os pressupostos apresentados pelo grupo de pesquisadores vinculados aos Novos Estudos do Letramento - NEL (STREET, 1993, 2003; GEE, 1996 [1990]).

Tais pesquisadores concebem os letramentos como práticas sociais, tendo como principal interesse observar, nos estudos sobre a leitura e a escrita, que significados são construídos nas relações que os participantes estabelecem com as práticas letradas situadas em diferentes contextos específicos (STREET, 2013). Em virtude deste interesse, buscam analisar o que conta como letramentos em tempos e espaços específicos, “questionando ‘de quem’ são os letramentos dominantes e ‘de

quem' são os letramentos marginalizados ou que resistem" (STREET, 2013, p. 53). Para isso, recorrem ao desenvolvimento de estudos etnográficos que lhes ajudam a observar, *in locus*, de que forma os letramentos se constituem como práticas sociais em determinados grupos.

Alguns conceitos são mobilizados nas investigações fundamentadas nos NEL, a exemplo de modelos de letramento autônomo e ideológico (STREET, 1984), eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2001, 2013) e práticas de letramento (STREET, 1984, 2001, 2013).

O conceito de modelos de letramento é formulado por Street (1984), a partir da noção de modelo adotada na Antropologia Cultural, qual seja: enquadramento referencial que orienta o funcionamento de um grupo. Os "modelos" são maneiras pelas quais as pessoas pensam em algo, agem em algum lugar, se engajam com determinada atividade. Em consonância com este conceito, os modelos de letramento dizem respeito aos modos pelos quais os participantes de dada situação pensam sobre a leitura e a escrita, as significam, se envolvem nos processos de ler e de escrever.

No modelo autônomo, considera-se o letramento como um conjunto de habilidades cognitivas universais e invariáveis que, uma vez aprendidas, terão efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, além de contribuírem para o desenvolvimento do indivíduo (STREET, 1984). Há uma crença de que essas habilidades, por si mesmas, transformarão a vida de qualquer pessoa que as adquira, independentemente das suas condições sociais e econômicas. Para Street (op. cit.), considerar o letramento desta forma implica um mascaramento de questões ideológicas que permeiam constantemente o processo de apropriação da leitura e da escrita, tratadas como se fossem neutras e homogêneas, suficientes para qualquer grupo social. Se, por um lado, essas questões não são consideradas no modelo autônomo; por outro lado, são evidenciadas no modelo ideológico, cujo foco é a natureza social do letramento (STREET, 1984).

Conceber os letramentos como práticas sociais implica "uma visão culturalmente mais sensível das práticas de

letramento porque elas variam de um contexto para o outro” (STREET, 2013, p.53). Além disso, existe, no modelo ideológico, uma abertura/sensibilidade para reconhecer a existência de múltiplos letramentos praticados em diferentes contextos reais e específicos, envolvendo questões de identidade e poder. Ademais, há, neste modelo, uma preocupação em considerar os modos pelos quais as pessoas se inserem nas práticas de leitura e escrita, as maneiras como elas lidam com essas práticas e as formas a partir das quais atribuem significados a tais práticas. Os efeitos destas ações não são considerados universais, como previsto no modelo autônomo, mas situados socialmente, além de serem flexíveis, a depender das instituições sociais em que ocorrem, as quais incluem a escola, mas não se restringem a ela.

O conceito de práticas de letramento está intrinsecamente ligado a este conceito de modelo ideológico de letramento. Street (1984, p.1) define-as como “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. O uso das palavras “práticas” e “concepções”, no plural, ratifica que não há apenas uma maneira de entender a leitura e a escrita, mas várias formas, dependendo do contexto. Street (2013) acrescenta que as práticas de letramento relacionam-se a questões que envolvem crenças, valores, atitudes, sentimentos e relações culturais e sociais subjacentes às maneiras pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita. Para compreendê-las, é necessário observar que relações os participantes de um dado contexto cultural estabelecem com a leitura e a escrita, que significados eles constroem nessa relação, como eles pensam sobre esse processo, como eles atuam.

Outro conceito, construído a partir desta visão dos letramentos enquanto práticas sociais, é o de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Na década de 90, período em que ocorria na Inglaterra a expansão da educação superior, Lea e Street desenvolveram uma pesquisa em universidades do Reino Unido com o objetivo de verificar o que estava acontecendo com a escrita acadêmica, dada a divulgação de discursos, na época, de que a ampliação de acesso às universidades estava gerando uma “crise” no ensino superior,

pois os ingressantes “não sabiam escrever” ou “escreviam mal”. Nesse contexto, orientados por uma perspectiva etnográfica, entrevistaram estudantes e professores, fizeram observações de grupo e coletaram exemplos de escrita dos estudantes. Ao examinarem os dados construídos na pesquisa, Lea e Street (1998) identificaram três abordagens de ensino de escrita acadêmica: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

Na primeira abordagem, considera-se o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que devem ser aprendidas e desenvolvidas pelos estudantes, em quaisquer contextos da academia. Trata-se de uma compreensão homogênea e universal do letramento: uma vez aprendido, poderá ser transferido para as mais diversas situações. Além disso, o estudante é visto como o principal responsável pelo seu “sucesso” ou “insucesso” na escrita, já que o letramento é considerado uma atividade individual. As habilidades de estudo estão em consonância, assim, com o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984).

Na segunda abordagem, concebe-se o letramento como um conjunto de variáveis que envolve as formas de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas áreas e disciplinas da universidade. Entende-se que o professor exerce papel fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes, pois deverá introduzi-los na cultura universitária com o intuito de que eles assimilem essas variáveis, de acordo com as especificidades de cada curso. A socialização acadêmica está alinhada, assim, ao reconhecimento de que existem diferenças entre as áreas e as disciplinas, sendo necessário o professor contribuir para o conhecimento e a familiarização dos estudantes com tais diferenças.

Na terceira abordagem, defendida por Lea e Street (1998), consideram-se os letramentos práticas sociais situadas. Focalizam-se a identidade dos envolvidos nas práticas de letramento, os significados sociais que eles atribuem a tais práticas e os conflitos ideológicos e epistemológicos que as permeiam. A partir dessa abordagem, derivada do referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento, defende-se que a

compreensão da escrita na universidade (para alunos, professores e pesquisadores) não se limita à aquisição de habilidades nem a aspectos da socialização acadêmica, embora importantes, mas, sobretudo, aos significados dos letramentos como práticas sociais que variam de acordo com o tempo e com o espaço (STREET, 2003). Sendo assim, nessa abordagem, consideram-se os letramentos um fenômeno historicamente situado, que assume significados específicos conforme os propósitos das instituições/grupos sociais em que aparece, bem como das relações de poder e de identidade que o subjazem.

Evidentemente, essas abordagens não se apresentam de forma “pura” nem homogênea. Como são identificadas a partir da análise daquilo que as pessoas fazem e dizem com/sobre a escrita, é provável que existam, em um mesmo contexto de investigação, modos de agir e falar sobre a escrita que podem ser associados a uma abordagem ou a outra.

Tendo explicitado os principais conceitos com os quais dialoguei na exploração dos dados, apresento, na próxima seção, de que forma os professores descrevem e analisam suas experiências com as solicitações de textos escritos.

Solicitações de textos escritos em contexto universitário

Ao descreverem como solicitavam aos estudantes a escrita de textos, os professores evidenciaram que esta solicitação era ancorada em orientações, seja a partir da distribuição de modelos de texto, seja da apresentação de instruções por escrito, seja da indicação de normas que regem as publicações em Revistas *Qualis*⁴. Para ilustrar a solicitação de

⁴“QUALIS é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da

textos baseada na distribuição de modelos, apresento, a seguir, a fala da professora Tatiana, vinculada ao curso de Pedagogia:

/.../ Eu também dou a disciplina de estágio às vezes, que é o estágio de introdução ao campo da educação (+), eh (+), que é o estágio que eles ((os alunos)) fazem em ambientes não escolares, como (+) museus, essas coisas, assim. E aí, eles têm que produzir três trabalhos /.../. Então, eu dou pra eles um modelo (+), o que eu espero que eles escrevam. Então, eu sempre dou pra os alunos um modelo. “Olha, eu quero que vocês façam assim” /.../. (Entrevista, Tatiana, 2015).

No trecho exposto, Tatiana faz referência a uma das disciplinas que ministra no curso de Pedagogia, Estágio de Introdução ao Campo da Educação. Ela informa que, nesta disciplina, os alunos devem produzir três trabalhos cuja solicitação é acompanhada da distribuição de um modelo do texto a ser produzido. A repetição da afirmação “*eu dou pra eles um modelo*” é uma pista de contextualização que, reforçada pelo uso do advérbio “sempre”, referente à frequência com que a professora dá modelos aos alunos, sinaliza sua preocupação em orientá-los no tocante à escrita do texto solicitado.

Provavelmente, ciente das dificuldades que em geral os estudantes sentem de produzir os textos exigidos na universidade e movida pelo interesse em explicitar-lhes suas expectativas, Tatiana busca orientá-los a partir da distribuição de um modelo do texto a ser elaborado por eles. É a forma à qual recorre para explicitar o que ela quer que eles escrevam – “o que eu espero que eles escrevam” – e de que forma – “Olha, eu quero que vocês façam assim [conforme o modelo entregue]” [grifos meus].

O modelo funciona como um ponto de partida para produzir o trabalho solicitado, um exemplo de como se faz, algo muito desejado pelos estudantes, sobretudo quando ainda

qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. O Qualis Periódicos está dividido em oito estratos, em ordem decrescente de valor: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C”. Informações disponíveis em: <http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf>. Acesso em 27 de dezembro de 2017.

estão conhecendo as normas e as práticas que regem a nova comunidade da qual estão participando. A apresentação do modelo se configura como uma tentativa da docente de lidar com uma prática de letramento acadêmico bastante recorrente, embora tácita, qual seja: ausência de explicitação do que se espera dos discentes, quando se exige determinado texto (LILLIS, 1999, 2001; STREET, 2009). A professora parece demonstrar-se, assim, preocupada e comprometida com o processo de aprendizagem dos estudantes, bem como com sua inserção nas práticas de escrita acadêmica.

Entretanto, cabe-me ponderar que a distribuição de modelos não garante, necessariamente, êxito na escrita, pois os estudantes podem concebê-lo como abstrato. Além disso, sua apresentação pode trazer duas implicações. A primeira é a de que a escrita pode ser vista como uma forma padronizada que, uma vez aprendida, poderá ser mobilizada para quaisquer situações, em consonância com a concepção autônoma de letramento (STREET, 1984). Esta forma de concebê-la está alinhada também às premissas da abordagem de estudo de habilidades, na qual a escrita é considerada um conjunto de habilidades individuais e cognitivas passível de ser aplicado nas mais diversas situações em que se configura (LEA; STREET, 1998). A segunda implicação é a de que a distribuição de um modelo de texto pode sugerir a compreensão de que a academia é uma comunidade homogênea, cujos discursos e práticas são uniformes, logo, que existe apenas uma forma de escrever, evidenciada no modelo disponibilizado.

Já a professora Lurdes, também vinculada ao curso de Pedagogia, relata que, ao solicitar aos seus alunos a produção de um trabalho, apresenta-lhes instruções por escrito relativas ao modo de produzi-lo:

Eu gosto muito de propor ((na disciplina Sociologia da Educação)) um trabalho que eles ((alunos)) têm que pesquisar uma reportagem relacionada com a educação, e educação no sentido amplo, não só educação escolar (+), na verdade, relacionada com o processo de socialização. E aí, eles têm que: elaborar um trabalho acadêmico relacionando a reportagem com algumas ideias que a gente discutiu: nos

textos, né?, na:, na visão geral do que que é a sociologia. Ai, eu dou orientações bem detalhadas (+). Eu dou quatro ideias-chave que eu delimito, que pelo menos aquelas necessariamente têm que ser contempladas no trabalho. Então, esse trabalho, por exemplo, é uma orientação de duas FOLhas frente e verso, porque ai:, eu vou, por exemplo/ quer que você ((aluno)) vai fazer no trabalho? (+) “Introdução – sugestão do que você vai fazer na introdução (+) apresente o trabalho, diga qual que é o objetivo, como que você escolheu essa reportagem, por que, o que que você vai desenvolver ao longo do trabalho. Depois, desenvolvimento (+)/ estou sugerindo fazer em tópicos. Então, um tópico para cada ideia-chave. O que que você vai fazer dentro do tópico tal? Vai caracterizar essa ideia chave, conforme os autores que a gente estudou. Depois, você vai fazer a análise, estabelecendo uma relação entre essas ideias dos autores e a sua reportagem. Conclusão”/nãnnã.

(Entrevista, Lurdes, 2015)

No trecho exposto, Lurdes descreve de que forma solicita a produção de um trabalho para os estudantes matriculados na disciplina Sociologia da Educação, ofertada pelo curso de Pedagogia. Afirma que, ao requisitá-la, dá “orientações bem detalhadas” a fim de que os estudantes possam atender ao objetivo proposto: “*pesquisar uma reportagem relacionada com a educação /.../. E ai:, eles têm que: elaborar um trabalho acadêmico relacionando a reportagem com algumas ideias que a gente discutiu: nos textos, né?, na:, na visão geral do que que é a sociologia*”.

À semelhança da professora Tatiana, Lurdes tem a preocupação de explicitar para os estudantes o que ela espera do trabalho a ser produzido, mas o faz de forma diferenciada: prefere dar-lhes instruções escritas – “*é uma orientação de duas FOLhas frente e verso*”. Estas instruções quanto ao que deve ser escrito no trabalho solicitado se configuram como uma tentativa de Lurdes de esclarecer para seus estudantes como deveriam elaborar o texto. A explicitação do passo a passo que eles deveriam seguir, quando fossem escrevê-lo, sugere também comprometimento da docente com a aprendizagem daqueles que, possivelmente, ainda estão conhecendo as práticas acadêmicas, a exemplo da prática de mobilizar conceitos em

processos analíticos, conforme a docente exigiu no trabalho por ela mencionado.

Dentre as instruções dadas por Lurdes, destacam-se sugestões relativas ao tipo de informação que os estudantes poderiam inserir em cada uma das macro seções constitutivas do trabalho: introdução, desenvolvimento e conclusão. No caso das sugestões referentes à introdução e ao desenvolvimento do trabalho, ela orienta, respectivamente: “/.../ diga /.../ como que você escolheu essa reportagem, por que” e “vai caracterizar essa ideia chave, conforme os autores que a gente estudou. Depois, você vai fazer a análise, estabelecendo uma relação entre essas ideias dos autores e a sua reportagem”. [grifos meus]. As escolhas discursivas grifadas evidenciam que a professora não esperava dos estudantes uma simples apresentação conceitual, nem apenas uma análise subjetiva da reportagem escolhida, sem fundamentação teórica para subsidiá-la. Pelo contrário, esperava o estabelecimento de relações entre a teoria estudada na disciplina e um exemplo prático, do cotidiano, retratado na reportagem focalizada pelos discentes. Seu interesse parece ser o de verificar as maneiras pelas quais os estudantes se posicionavam no trabalho produzido a partir da demonstração de uma postura comparativa, analítica e reflexiva.

A expectativa de Lurdes quanto ao trabalho referido está em consonância, assim, com as premissas norteadoras da abordagem dos letramentos acadêmicos. Nesta abordagem, a escrita é concebida como um espaço no qual o produtor pode construir e explicitar seus posicionamentos, apresentando uma postura reflexiva em relação ao que diz, como diz e por que diz. É um espaço marcado por tensões, continuidades e descontinuidades, dada a confluência de outros dizeres que são retomados, explícita e implicitamente, nesta escrita.

No entanto, cabe-me ponderar que se a explicitação de orientações por escrito, ainda que apresentadas de modo detalhado e possivelmente orientadas por princípios da abordagem dos letramentos acadêmicos, não for acompanhada de explicações dos significados dos termos utilizados, das ações esperadas, é possível que os estudantes não entendam o que é para fazer, nem como fazê-lo, pois, como nos lembra a

pesquisadora britânica Thereza Lillis (1999, 2001), as convenções acadêmicas não são transparentes e, na maioria das vezes, embora sejam esperadas dos estudantes, permanecem implícitas no contexto universitário, em vez de serem explicitamente ensinadas. Lillis (2001) ilustra esse argumento expondo uma das instruções normalmente dadas para os estudantes, quando são incumbidos de escrever determinado texto acadêmico – “*be explicit*” (“seja explícito”). Ela problematiza essa forma imperativa destacando que não se configura como um fenômeno textual unitário: o que significa ser explícito? Devo ser explícito em relação a quê? Questionamentos semelhantes podem ser feitos no tocante ao trabalho referido por Lurdes, a exemplo de: o que significa estabelecer relações entre os conceitos estudados na disciplina de Sociologia e a reportagem selecionada para o trabalho? Objetivamente, como estabelecer tais relações?

O professor Marcos, vinculado ao curso de Psicologia, relatou que também orientava seus alunos, quando lhes solicitava a produção de trabalhos. Para tal, disse-me que os instruí a seguir as normas que regem publicações em *Revistas Qualis*:

P (Pesquisadora): Você solicita textos acadêmicos para os alunos?

M (Marcos): É.

P: Como é que é? Fala um pouquinho.

M: Então (+), meu método de avaliação é produção de artigo, né? (+), eh (++) , já visando integrar os alunos NA minha linha de pesquisa, né? Então:, eu sempre peço um artigo acadêmico, nos moldes (+), né?, solicitados por revistas Qualis, né? Eh (++) , então, um, um artigo de até quinze páginas, né?, no mínimo dez, no máximo quinze, eh (+), pra:/ visando, inclusive:, publicação, né?, junto com os alunos. Escrever juntos, os monitores e os alunos (+), tentar articular a produção dos alunos na disciplina, eh (++) , com (+) a monitoria, né?, que:, geralmente, quem dá essa monitoria são os alunos de iniciação científica mais os alunos de iniciação mesmo, né? Então, assim, tento compor os, os artigos sempre em grupo, né? Eh (+), quase nunca individualmente, porque as salas ((de aula)) são grandes, né? São 65 alunos por turma, no mínimo /.../. Eu acho muito mais produtivo do que prova. Eh (+), primeiro porque: é:, é um pouco do que a gente está produzindo na

universidade como; eh (+), referência produtiva, né? E, assim (+)/ bom, como é que eu vou avaliar um professor? Pelo tanto que ele publica, né? Então; os alunos estão meio que: sendo inseridos nessa lógica do texto, né? /.../ É um critério objetivo, claro, né? É possível que vários pareceristas julguem o texto. Portanto, NÃO É julgamento de apenas UM, subjetivo, só do professor, por exemplo. A gente pode submeter esse texto até aos pares, né?, outros monitores, os pesquisadores desse grupo, né? Portanto, não vai ficar personalista demais, como uma correção de uma prova, por exemplo, né?

(Entrevista, Marcos, 2015)

Quero chamar a atenção, no trecho apresentado, para algumas escolhas e justificativas feitas por Marcos. Primeiro, a escolha do gênero artigo acadêmico como o método de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Trata-se de um dos principais gêneros, no curso de Psicologia (e em outros cursos), utilizados pelos pesquisadores da área para divulgarem os resultados alcançados em suas pesquisas. Segundo, a indicação de normas que regem publicações em Revistas *Qualis* para orientar a produção escrita dos estudantes. Os artigos publicados nestas revistas são considerados produções intelectuais de qualidade, visto serem avaliados por grandes especialistas da área. Logo, aqueles que publicam em tais revistas adquirem *status* no âmbito acadêmico, dado os valores agregados a tais revistas. Terceiro, os objetivos de solicitar artigos nas disciplinas ministradas no referido curso: (1) integrar os estudantes na linha de pesquisa da qual o professor faz parte – a integração poderá contribuir para o futuro ingresso em um Programa de Pós-Graduação – e (2) publicar – a publicação está ligada a um dos pilares da universidade, o da pesquisa. Quarto, a indicação de pareceristas como leitores do artigo. Como o próprio Marcos justificou, quando monitores e pesquisadores do grupo de pesquisa leem os artigos produzidos nas disciplinas, a leitura não fica “*personalista demais, como uma correção de uma prova*”, “*NÃO É julgamento de apenas UM, subjetivo, só do professor, por exemplo*”. Quinto, a possibilidade de estabelecimento de relações de coautoria na escrita do artigo: os

estudantes, como autores, e o professor, como coautor – uma prática bastante recorrente no âmbito acadêmico.

Tais escolhas e justificativas feitas por Marcos em suas disciplinas estão em consonância com os princípios norteadores da abordagem socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), visto evidenciarem seu interesse em contribuir para a familiarização dos estudantes com normas e práticas acadêmicas, a exemplo da prática de publicar artigos em revistas da área. Além disso, estas escolhas do docente parecem ser feitas também visando a atender a um dos critérios por meio dos quais os professores universitários são avaliados: *“como é que eu vou avaliar um professor? Pelo tanto que ele publica, né?”*. A definição deste critério pode estar associada à cultura do desempenho (SANTOS, 2004). Segundo a autora (op. cit.), esta cultura é elemento essencial na lógica de produtividade, pois, no âmbito da educação básica, defende-se que os professores sejam avaliados e valorizados a partir dos resultados que os alunos obtêm em exames como SAEB, IDEP, ENEM⁵.

Já no contexto acadêmico, um dos aspectos relacionados à cultura do desempenho é a quantidade de textos publicados pelos docentes – geralmente, quanto mais publicam, mais reconhecimento têm na academia. Além disso, terão maior probabilidade de atuar em projetos de iniciação científica e em programas de pós-graduação, bem como de conseguir bolsas em agências de fomento, como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a CAPES. A participação na cultura do desempenho torna-se, assim, quase uma obrigação para os pesquisadores, ratificando o lema americano *“publish or perish”*. Como Marcos é um pesquisador, engajado com esta cultura, busca otimizar o tempo direcionando suas atividades de ensino para um fim bastante específico: publicar. Possivelmente, em virtude disso, adota como método de avaliação a exigência de um artigo acadêmico, passível de publicação a partir de uma parceria entre ele e seus alunos.

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio, respectivamente.

Por fim, quero ponderar que a situação de produção de um artigo acadêmico, criada pelo professor Marcos em suas aulas, parece ser instigante para escrever: produzido com base em normas que regem publicações em Revistas Qualis, o artigo era lido por vários pareceristas (monitores e pesquisadores do grupo de pesquisa) visando *a posteriori* a uma publicação a partir do estabelecimento de uma parceria entre os estudantes e o professor. Este incentivo à publicação é uma alternativa produtiva para a busca de um engajamento dos estudantes no universo acadêmico, embora as condições imediatas às quais o artigo está vinculado (quem escreve, para quê, onde) sejam escolarizadas, a exemplo do que percebi em outros dados explorados na minha tese (SILVA, 2017).

A simulação de produzir, em sala de aula, um artigo acadêmico para publicação pode, ou não, se concretizar; é opcional. Os estudantes podem escolher se querem, e quando querem, submeter o artigo para apreciação de pareceristas de determinada Revista. Já a entrega deste artigo para o professor é obrigatória, inevitável, considerando que o contexto imediato de produção é o de escolarização, regido, na maioria das vezes, pelo sistema avaliativo. Geralmente, os estudantes produzem o texto solicitado pelo professor porque serão avaliados pelo que escreveram. Caso não o escrevam ou obtenham nota abaixo do determinado pela instituição, poderão ser reprovados na disciplina cursada.

A compreensão de que os textos inseridos em sala de aula da universidade podem se transformar em objetos de ensino está em consonância com discussões feitas pela pesquisadora brasileira Beth Marcuschi (2007, 2001) sobre a redação escolar. Segundo ela,

na escola, a demanda do texto a ser redigida pelo aprendiz não costuma vir de uma prática social externa, mas responde a um objetivo interno à instituição e, por isso mesmo, está sempre relacionada ao seu propósito pedagógico [...]. É essa função, aliás, que assegura a relativa estabilidade desse gênero textual genuinamente escolar, mesmo quando ele (ou

a atividade da qual resulta) recebe outras denominações “composição”, “produção de texto”, “produção de gêneros”. (MARCUSCHI, 2007, p. 63-64)

Embora existam diferenças entre as exigências de escrita na escola e na universidade, entendo que tais reflexões de Marcuschi (op. cit.) podem ser direcionadas também a esta última, pois ambas são instituições formais de escolarização, logo, os textos produzidos em tais instituições estão relacionados a uma prática social interna pautada em propósitos pedagógicos e, por vezes, avaliativos, evidenciando uma prática de letramento escolarizada (SILVA, 2017).

Considerações finais

Neste capítulo, explorei algumas experiências descritas pelos professores dos cursos de Pedagogia e Psicologia sobre os modos pelos quais solicitavam aos seus alunos a produção de textos escritos.

Evidenciei que tais experiências são sinalizadoras da construção de alternativas pedagógicas variadas – distribuição de modelos de texto, apresentação de orientações por escrito e indicação de normas de Revistas Qualis –, vinculadas a diferentes abordagens de ensino de escrita acadêmica – habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998).

Destaquei o interesse dos docentes pesquisados em explicitar para os estudantes suas expectativas quanto aos textos que lhes solicitavam demonstrando comprometimento com o processo de aprendizagem dos discentes, bem como com sua inserção nas práticas letradas acadêmicas. Entretanto, ponderei que a explicitação pode se configurar como tácita para os estudantes, um “mistério” (LILLIS, 2001), caso não seja acompanhada de uma postura reflexiva sobre as escolhas que são feitas, suas razões, significados e implicações.

A abordagem reflexiva quanto à produção de textos acadêmicos é uma das alternativas pedagógicas viáveis para a ampliação dos letramentos acadêmicos dos estudantes, e

mesmo dos professores, conforme as lentes da abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) nos permitem fazê-lo. Para verificar mais detalhadamente se esta abordagem vem sendo adotada nas universidades e de que forma, entendo ser produtiva a observação de aulas das disciplinas dos cursos de graduação, fonte de dados que enriqueceria significativamente a descoberta dos modos pelos quais os textos são solicitados pelos professores em contexto universitário.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 337p.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 20, n. 2, 2007, p. 7-38.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2. ed. London/ Philadelphia: The Farmer Press, 1996 [1990]. 203p.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M (Orgs.). Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1982]. p. 149-182.

GREEN, J. L.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographer sofand in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B; LAPP. D. (Eds.). **Handbook ofre search onte aching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Macmillan, 1995. p. 181-202.

HEATH, S. B. Proteanshapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Org.). **Spoken**

- and written language:** exploring orality and literacy. Norwood, N.J.: Ablex, 1982. p. 91-117.
- HEADLAND, T.; KENNETH, P.; MARVIN, H. (Eds.). **Emics and Etics:** The Insider/Outsider. Debate Sage Publications, 1990.
- IVANIC, R. It is for interpersonal: discours al construction of writer identities and the teaching of writing. **Linguistics and Education**, v. 6, n. 1, p. 3-15, 1994.
- LEA, M.R; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998.
- LILLIS, T. M. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university:** cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.
- _____. **Student Writing:** Access, Regulation, Desire. Literacies. UK: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2001.
- MARCUSCHI, B. Redação escolar, que há num texto? **Investigações, Linguística e Teoria Literária**, Recife, v. 13, p.173-185, dez. 2001.
- MARCUSCHI, B. Redação escolar, que há num texto? **Investigações, Linguística e Teoria Literária**, Recife, v. 13, p.173-185, dez. 2001.
- _____. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 59-72.
- PATAI, D. **Brazilian women speak** – contemporary life. Rutgers: The State University, 1988. p. 1-38.
- SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.
- SILVA, E. M. da. **Um estudo de caso da escolarização dos textos lidos e produzidos em contexto acadêmico.** 2017, 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. The schooling of texts in the Pedagogy courses. **Prospects**, (Paris), v. 1, p. 1-11, 2017. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-017-9410-0>>. Acesso em: 27dez. 2017.

SPRADLEY, J.P. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1979. 256p.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 256p.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (Orgs.). **Multilingual Literacy: reading and writing different worlds**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2001, p. 17-29.

_____. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 256p.

_____. (Org.). Introduction: the new literacy Studies. In: _____. **Cross Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia, University, v. 5, n. 2, p. 77-91, May. 2003.

_____. Hidden Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, UPenn, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v.33 n. 89, p. 51-71. jan./abril, 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em 20 jun. 2014.

REFLEXÕES SOBRE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E ESCRITA CIENTÍFICA DO JOVEM PESQUISADOR¹

José Cezinaldo Rocha Bessa

Introdução

A reflexão que apresentamos no presente capítulo constitui um desdobramento de estudos que temos desenvolvido nos últimos anos sobre a escrita do texto científico, especialmente sobre a autoria na escrita de jovens pesquisadores² (de estudantes de iniciação científica a estudantes de mestrado). No decorrer desses estudos, a partir do diálogo com textos de pesquisadores como Hyland (1999, 2005), Thompson (2001), Boch e Grossmann (2002), Pollet e Piette (2002), White (2004), Machado (2007), Rinck (2007), Petric (2007, 2012), Boch e Rinck (2010), Street (2010), Boch (2013), Cintra (2013), Navarro (2014) e Carlino (2015), revelou-se imperativo refletirmos sobre aspectos diversos (valores da cultura acadêmica, letramento científico, especificidades disciplinares, gerenciamento de vozes, práticas de citação,

¹ Este texto é uma versão reformulada de um dos capítulos de nossa tese de doutorado, intitulada *Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores* (BESSA, 2016), na qual investigamos manifestações do dialogismo e da autoria em artigos científicos produzidos por estudantes de mestrado da área de Letras e Linguística coletados nos anais de um dos eventos da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

² Assumimos o estudante de mestrado como *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. 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 seu domínio disciplinar, dada a perceber pelo grau maior de responsabilidade e de autoridade sobre o que enuncia (SAVIO, 2010).

plágio, dentre outros) que perpassam o percurso de formação de um pesquisador. Um dos instigantes desafios que enfrentamos nessa empreitada foi conhecer expectativas sobre produção do conhecimento e domínio da escrita científica por jovens pesquisadores.

Nosso direcionamento inicial no enfrentamento dos desafios supracitados foi buscar estabelecer uma escuta atenta em relação a discursos que emanam do universo acadêmico-científico, sobretudo de pesquisadores nacionais. Na contrapalavra que o presente texto apresenta, visamos, pois, problematizar discursos sobre a produção do conhecimento e a escrita científica do jovem pesquisador expressos por estudiosos e pesquisadores que discutem a temática da escrita acadêmico-científica. Nesse sentido, pretendemos argumentar aqui em duas direções que, a nosso ver, estão intimamente relacionadas ao modo como esses discursos concebem o texto científico do estudante de mestrado de nossa área³ e a condição desse estudante como pesquisador.

A primeira direção é sugerir uma crítica à radicalidade de algumas leituras de pesquisadores que, centradas no estudo do uso da citação nos limites da microestrutura textual, chegam, por vezes, a condenar a autoria do jovem pesquisador, apontando “excesso de citações” e “de repetição”⁴, “exagero de imitação”, “silenciamento da própria voz”, “ausência de posicionamento (crítico)”, de “autonomia intelectual” e de uma “escrita criativa e crítica”, sugerindo, em certo sentido, que estaríamos presenciando uma espécie de “caos na produção escrita”.

Pensando nas singularidades da constituição da escrita de cada sujeito pesquisador e de sua história de formação em pesquisa em contínua construção⁵, a segunda direção se

³ Poderíamos falar, talvez, das áreas de humanas de modo mais geral, mas nossa leitura, buscando respeitar as especificidades disciplinares, está centrada especificamente no domínio dos estudos da linguagem.

⁴ Seria o caso de especificar sempre que se trata da repetição mecânica, porque, como entendemos, nem toda repetição é, de fato, improdutivo.

⁵ Acreditamos que é interessante frisar a importância da contribuição da pesquisa não só para o que ela pode trazer de novo e relevante para a área

sustenta no firme propósito de reafirmar nossa compreensão de que, muitas vezes, quando repete, quando cita em excesso⁶, quando não questiona/problematiza uma dada citação, quando não traz algo de novo para a construção do conhecimento em seu campo do saber, o projeto de dizer do jovem pesquisador poderia ser melhor compreendido como expressão da voz de um sujeito em processo de iniciação e formação para a pesquisa científica. Seria o caso de considerarmos que, no estágio de formação em que se encontra, o jovem pesquisador, via de regra, enfrenta dificuldades próprias ao desenvolvimento do letramento acadêmico e à aquisição de um discurso disciplinar (PETRÍC, 2012).

Esta nossa reflexão é ilustrada com a análise de 02 (dois) enunciados de artigos científicos produzidos por estudantes de mestrado, os quais foram retomados do *corpus* de nossa pesquisa (BESSA, 2016), para demonstrarmos como a escrita do jovem pesquisador é permeada tanto por procedimentos bem-sucedidos quanto por dificuldades de

do conhecimento, mas destacar também o aprendizado que o pesquisador constrói para experiências futuras de pesquisa, escritas de outros textos e para o campo da sua atuação profissional. É pensar que a pesquisa e a escrita do texto científico (texto de pesquisa) é um lugar também de aprendizado e de descobertas essenciais que o sujeito jovem pesquisador constrói, muitas das quais nem ficam explicitadas no texto, afinal, podemos pensar, reorientando o dizer de Amorim (2002), que há, no texto científico, vozes que deixamos ouvir, como há vozes que deixamos ausentes, que ficam no silêncio significativo. Essa é uma dimensão importante da formação do sujeito jovem pesquisador que leituras e análises, centradas em um produto isolado de sua história, de seu contexto de produção, não consegue, por vezes, apreender e dimensionar em toda a sua complexidade, e cuja importância nem sempre é suficientemente considerada. Trata-se de ter em mente que o texto científico pode ser em grande medida um bom termômetro do conhecimento construído pelo sujeito (jovem) pesquisador, mas que não pode ser tomado necessariamente como se fosse um reflexo do conhecimento real produzido e das descobertas que o pesquisador construiu em sua experiência de pesquisa e de sua escrita de pesquisa, como parecem desconsiderar ainda muitos de nossos estudos.

⁶ É bom esclarecer que, em nossa compreensão, quantidade de citações não é necessariamente sinônimo de problema, como, às vezes, alguns trabalhos passam essa impressão.

apropriação das leituras, como demonstram casos de assimilação da palavra alheia reportadas nos textos que eles produzem. Muito além de uma proposta de conhecer a construção da voz autoral do jovem pesquisador materializada nos textos que analisamos, entendemos que problematizar esses discursos é, em última instância, um ponto essencial de nosso exercício de tentar melhor compreender o fazer científico desse pesquisador.

Sobre produção do conhecimento e escrita científica do jovem pesquisador: entre reflexões e contrapalavras

Precisamos destacar, inicialmente, que a escrita científica do jovem pesquisador, que, muito frequentemente, se diz como “pouco ou nada singular”, “sem indícios de autoria”, “papagaiesca”, “um remix”, “uma compilação bibliográfica”, “uma mera reprodução de autores”, trata-se de uma escrita que tem, sim, em alguma medida, uma autoria, ainda que, muitas vezes, distante de representar um estado de escrita autoral desejável. Isso coloca-nos sob a necessidade de ter um olhar mais atento sobre as condições⁷ reais em que o jovem pesquisador produz no universo acadêmico-científico – conforme discutido em Bessa (2017) – como também sobre o seu estágio de formação como pesquisador e todas as dificuldades que a condição de ser jovem pesquisador e escrever textos científicos implica, especialmente em um

⁷ Quanto a essas condições, cabe reportarmo-nos a uma interessante questão levantada por Demo (2009), para quem a aula instrucionista, ainda com forte lugar no universo acadêmico-científico, corrobora, por exemplo, para que o discente copie e reproduza, para que a voz do professor seja tomada como autoridade infalível, para que se evite o debate como espaço de trocas e diálogos e para que se impeça a autoria e o pensar do discente. Nesse sentido é que o autor faz a defesa da pesquisa como princípio científico e advoga a necessidade de condições que favoreçam o *saber pensar*, entendido como *saber questionar*, como espaço para promoção da autonomia e da autoria, já que Demo (2009, p. 94) entende que “quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Quem sabe pensar, questiona o que pensa”.

contexto acadêmico que exige mais produção e em menos tempo.

Compreendendo que o compromisso de todo sujeito que se envolve com pesquisa científica é com o seu desenvolvimento intelectual ou com o “saber pensar” (DEMO, 2009), com a produção de conhecimento novo (SEVERINO, 2009), com a construção de “reflexões mais próprias e mais criativas” (BARZOTTO, 2013), não podemos deixar de considerar, porém, a necessidade de preocupação com discursos produzidos no universo acadêmico, que, amparados em casos específicos, por vezes, isolados, produzem “sentenças” generalizadoras, esquecendo-se de levar em consideração as singularidades do percurso e do estágio de formação de cada sujeito pesquisador.

Se, por um lado, é preciso considerarmos que a universidade, sobretudo no nível de pós-graduação, é lugar por excelência de produção do conhecimento (SEVERINO, 2009, 2013), ou seja, de fazer avançar o conhecimento, de trazer algo de novo, de apresentar uma contribuição relevante⁸, de não fazer cessar a interrogação que move o sujeito, de estimular o pensamento crítico e o espírito investigativo e da permanente curiosidade, de criar condições para o exercício de conhecimento autônomo e criativo, por outro lado, é preciso pensarmos em definir de quais sujeitos ou a partir de qual estágio de formação, no universo acadêmico-científico, se deve exigir esse compromisso indissociável da condição de pesquisador. Nesse sentido, temos que nos interrogar se

⁸ Caberia, neste momento, fazer pensar como conceber a contribuição relevante de um texto/trabalho científico. Queremos crer que se pode conceber a contribuição relevante no texto/trabalho científico em, pelo menos, dois sentidos. Poderíamos pensar numa contribuição relevante que recobriria o todo do texto/trabalho científico, que seria consequência, portanto, da reflexão “original” esperada de trabalho de pesquisa, mas também uma contribuição relevante que poderia ser localizada num ponto específico, ou seja, numa seção específica do todo do texto e que estaria ligada, por exemplo, a uma leitura “original” de um conceito, de uma categoria. Com isso, queremos pensar que a contribuição relevante pode ser ressaltada tanto no nível micro como no nível macro do texto, refletindo, assim, diferentes valores sobre o texto científico.

estudantes de graduação e mesmo de mestrado teriam necessariamente que ser inseridos nesse rol de “eleitos” para essa “missão”, não perdendo de vista o discurso que afirma que um “trabalho original” é normalmente esperado de um sujeito que já se encontra no estágio do doutorado⁹, considerando, nessa perspectiva, que “a trajetória de pesquisa é diretamente proporcional à autonomia de pensamento e ação” (MACHADO, 2007, p. 194).

Partimos, pois, da convicção de que é preciso ter claramente definido, por exemplo, o que se pode esperar, quanto à produção do conhecimento, de um estudante de graduação envolvido com pesquisa em disciplinas, de um estudante de graduação que participa de um projeto de iniciação científica, de um estudante de mestrado, de um estudante de doutorado, de um recém-doutor, assim como de um doutor com uma longa experiência de pesquisa, para fazermos um julgamento mais preciso e coerente sobre que tipo de contribuição esperar ou do quão algo novo o pesquisador pode trazer para sua área¹⁰, e para termos claramente definido

⁹ Na linha que temos argumentado, retomamos a posição de Carlino (2015, p. 10, grifo nosso), da qual compartilhamos, para quem escrever uma “tese requer competências metodológicas *não desenvolvidas anteriormente* (MAXWELL, 1996; WISKER et al., 2003)” e “exige construir capacidades pessoais novas”, logo a tese “demanda de quem faz assumir-se como autor”.

¹⁰ Nossa compreensão sobre essa questão encontra respaldo na visão expressa por Street (2010, p. 554, grifo nosso) a respeito da contribuição do trabalho científico escrito, a qual reproduzimos aqui: “Outra questão fundamental foi a contribuição do trabalho escrito, a pergunta ‘Para que?’. *É menos provável que alunos de graduação ouçam esse tipo de pergunta; em vez disso, espera-se que simplesmente ‘digam o que sabem’ sobre determinada área para demonstrar o conhecimento adquirido. Quando ingressam em um programa de doutorado, entretanto, a expectativa é de que comecem a agregar algo novo ao conhecimento já produzido*, em vez de apenas resumi-lo.” É importante observar, além disso, que Street (2010) aponta que a contribuição de um trabalho escrito pode se dar tanto para o conhecimento, como para a área e ainda para sugestões de pesquisas futuras. Ainda que concordando com essa leitura do autor, focalizaremos, ao longo dessa reflexão, a ideia de que o trabalho científico tem esse compromisso de fazer avançar o conhecimento da área do saber do pesquisador.

de quais sujeitos podemos, de fato, cobrar/exigir e/ou esperar uma contribuição (mais) efetiva, para que, assim, não se transmita a falsa ideia de que escritos de jovens pesquisadores contribuem para a “estagnação do conhecimento”, como parecem sugerir estudos de nossa área.

Nessa mesma linha de pensamento, acreditamos que, em função do estágio de formação e do nível de desenvolvimento intelectual, esses sujeitos revelarão uma maior ou menor autonomia intelectual¹¹, uma maior ou menor capacidade crítico-reflexiva, e, por conseguinte, produções escritas mais ou menos críticas e criativas¹² ou ainda que apresentem uma voz autoral mais ou menos dependente de paráfrases e/ou reprodução literal de outras vozes.

Talvez, muitos questionamentos sobre a escrita de pós-graduandos, sobretudo do nível de mestrado, pudessem ser repensados, tendo em conta a ótica de que, embora desejável e dentro de uma condição ideal¹³, nem todo trabalho, na prática,

¹¹ Quanto ao aspecto do desenvolvimento da autonomia intelectual, parece-nos oportuno levar em conta as reflexões de Freire (2006), em especial quando ele destaca que a autonomia vai se constituindo nas várias experiências que as inúmeras decisões e responsabilidades assumidas pelo educando implicam. A posição do autor representa uma defesa de que “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, *é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada*” (p. 107, grifo nosso), que, talvez, tenhamos que recuperar como via produtiva para melhor compreender a escrita científica do jovem pesquisador em seu processo, *em vir a ser* uma prática comunicativa (mais autônoma).

¹² Talvez possamos pensar uma escrita criativa como a materialização de um modo de se expressar inusitado, inventivo, imaginativo, pouco convencional. Lembramos, porém, que não é dessa concepção de ato de criação que compartilhamos aqui. Dentro da nossa concepção de autor criador, não de *escritor*, podemos suscitar o pouco convencional, o inusitado (não o inventivo, o imaginativo, já que entendemos que todo ato criador tem, em alguma medida, algo de inventivo e imaginativo) como uma das possibilidades de manifestação do ato criador, o que vai ao encontro da concepção bakhtiniana de autoria, como a entendemos em nossos estudos.

¹³ Queremos acreditar que uma boa “tradução” quanto a esse entendimento se encontra expressa nas seguintes palavras de Possenti (2009), em *Nota prévia*, do seu livro *Questões para analistas do discurso*: [...] O que mais lamento na academia brasileira são *as poucas polémicas*. Discussões públicas, especialmente por escrito: eis o que nos falta. Menos comemorações, mais

se configura necessariamente uma contribuição relevante para a área, enquanto produção de conhecimento novo (ainda que possa ser algo relevante enquanto formação, aprendizado e descoberta para o sujeito pesquisador), principalmente quando refletimos sobre afirmações como essa: “Uma tese, *quando criativa e transformadora, pode ser uma dessas oportunidades para construir um novo sentido*.” (COLUCCI, 2001, p. 34, grifo nosso). Não queremos fazer pensar que estejamos aqui advogando contra o espírito da busca da novidade e da contribuição para fazer avançar o saber da área. Na verdade, queremos fazer pensar também na valorização da descoberta pessoal que cada pesquisador vai construindo em cada escolha que faz, entre acertos e desacertos, encontros e desencontros, certezas incertezas, conquistas e frustrações, assim como do aprendizado no trânsito entre teoria – análise e vice-versa, ou seja, no seu percurso de formação pela e para a pesquisa.

Queremos apontar, além disso, que um bom parâmetro para concebermos o grau/nível de autoria no texto científico, especialmente no texto científico produzido pelo jovem pesquisador, não pode se pautar no nível da microestrutura textual, como parecem apontar e operar alguns estudos que se debruçam sobre a temática da escrita acadêmico-científica. Nessa linha de compreensão, defendemos que não parece fazer muito sentido estudos sustentarem críticas ao fato de o estudante de graduação, como também o estudante de mestrado¹⁴, não questionar ou “simplesmente” reproduzir literalmente dizeres dos autores que citam em seus textos, sem

debates: poderia ser um lema, se a frase tivesse ritmo. *Talvez os grupos se fortalecessem ainda mais do que pelas citações e repetições mecânicas*.” (não paginada, grifo nosso). Evidentemente, do ponto de vista que adotamos aqui, só podemos concordar com esse tipo de afirmação imaginando que o “tipo de postura do pesquisador” traçado por Possenti seja esperado ou desejável em se tratando de um pesquisador com larga experiência de pesquisa e produção científica, do qual, sim, certamente, se poderia cobrar *mais debates e controvérsias acadêmicas* (POSSENTI, 2015).

¹⁴ Não podemos nos esquecer de dizer que, como afirma Colucci (2001, p. 33, grifo nosso), em seu texto de sugestivo título *tese: um texto próprio*, “para a grande maioria dos pós-graduandos a elaboração de uma tese talvez seja a primeira experiência de *construir um texto próprio*”.

levarem em conta verdadeiramente a natureza da reflexão que o querer dizer materializa no todo acabado do texto/trabalho e sem considerarem ainda as dificuldades próprias do estágio em que os estudantes se encontram e do processo de formação como pesquisador como possibilidade de aprendizado e de descobertas contínuos.

Nossa posição se firma no entendimento de que é sempre necessária uma preocupação com a reprodução (muitas vezes, de fato, mecânica) de citações e com determinadas práticas de plágio, mas é necessário evitar também que essa preocupação não acabe por silenciar e/ou imobilizar o processo de construção da voz autoral do sujeito jovem pesquisador e por desvalorizar a possibilidade de crescimento paulatino do espírito crítico-reflexivo, sobretudo quando se tem em vista que o aprendizado do uso da citação, que nem sempre é bem sucedido num primeiro instante, conforme se depreende de Rinck e Mansour (2013), se dá de modo progressivo no processo de domínio da escrita científica.

Se é necessário e produtivo problematizar o quadro descrito como preocupante de escrita científica na universidade, da graduação à pós-graduação, entendemos que é igualmente necessário e produtivo ponderarmos “quem fala e em que condições fala”, o que implica considerar não apenas o contexto da produtividade, mas também as dificuldades que os escritores novatos/jovens pesquisadores podem apresentar porque não revelam ainda uma maturidade intelectual. Logo, não se trata aqui de vincular a escrita científica do jovem pesquisador, considerada, muitas vezes, como reveladora de “pouca ou nenhuma autonomia intelectual”, apenas ao fato de que, na universidade, não se pratica ou se pratica muito pouco o “saber pensar” enquanto questionar, ainda que esse aspecto seja fundamental.

Para corroborar algumas das questões que temos suscitado e problematizado neste texto, procuramos demonstrar que o jovem pesquisador não apenas repete/reproduz/cita mecanicamente o dizer do outro, mas que ele assume diferentes formas de posições responsivas – às vezes se arriscando à compreensão parcial e/ou à compreensão

equivocada de textos, às vezes distorcendo palavras, às vezes “simplesmente” concordando e/ou discordando total ou parcialmente de autores – no diálogo que estabelece com o dizer do outro. Aqui nos limitaremos, a título de ilustração, a apresentar duas dessas posições responsivas: “alteração” dos sentidos do dizer do outro e “fidelidade” aos sentidos do dizer do outro.

Essas duas categorias englobam aqueles casos em que o produtor, ao enquadrar o dizer do outro em seu texto, estabelece um diálogo com ele, podendo respondê-lo de duas formas: alterando os sentidos expressos pelo autor do texto reportado ou mantendo-se fiel aos dizeres desse autor. Vejamos:

Quanto à responsabilidade pelos escritos produzidos, a primeira coisa que podemos pensar diz respeito a uma transição advinda dessa postura responsável: a passagem de enunciador para autor. Responsabilizar-se pelo escrito talvez seja a mais importante característica de diferenciação entre essas duas posições discursivas (ORLANDI, 1996). Enquanto o enunciador pode se colocar ou se representar de diversas maneiras no texto – talvez quase que como uma personagem cuja discursividade depende da posição em que ela se encontra no contexto textual, e nesse sentido um texto pode ter vários enunciadores sem que isso represente qualquer problema –; do autor se espera que ele faça, independente dos enunciadores, com que o texto tenha unidade, coerência. A responsabilidade do autor está justamente em passar da “multiplicidade de representações possíveis do sujeito, enquanto enunciador, para a organização dessa dispersão num todo coerente (e consistente) com que se apresenta o autor, responsável pela unidade e coerência do seu discurso”. (ORLANDI, 1996, p. 79). (AC01, p. 69).¹⁵

¹⁵ Para assegurar a preservação da identidade dos autores em nossa pesquisa, os artigos científicos foram codificados observando-se a seguinte identificação: AC01, AC02, AC03 e assim por diante, em que AC corresponde a Artigo Científico e os numerais cardinais 01, 02, 03... correspondem a ordem numérica, estabelecida aleatoriamente, dos textos em nosso *corpus*. Acompanhando a identificação do artigo, encontra-se ainda a indicação da(s) página(s) do artigo da qual foi recortado o excerto.

Inicialmente, faz-se necessário destacarmos que o excerto acima é um exemplo interessante para ilustrar a complexidade das formas de relações dialógicas que constituem o dizer do jovem pesquisador na escrita do texto científico, porque ele aponta como o pesquisador constrói sua voz no diálogo com uma outra voz – de *Orlandi* –, ora explicitando, formalmente, que o dizer remete àquela autora, conforme trechos destacados em negrito, ora “escondendo” que tais dizeres têm em *Orlandi* a sua fonte, conforme o destaque sublinhado. Logo, percebemos aí como esse produtor constrói o seu dizer numa espécie de jogo de explicitar e esconder quando determinado dizer é uma assimilação de uma outra voz, numa demonstração de quão complexo é o funcionamento das relações dialógicas no texto desse produtor.

É particularmente sobre o segundo trecho destacado em negrito que nos deteremos neste momento, porque ele mostra que o trabalho do produtor de AC01 sobre o dizer da autora a que ele se reporta configura uma forma de “alterar” os sentidos expressos no dizer do outro. Nesse caso, o produtor manifesta sua compreensão responsiva realizando um trabalho de manipulação que altera os sentidos do dizer da autora citada, como indicam duas operações realizadas: a primeira diz respeito ao fato de o produtor de AC01 citar o dizer de *Orlandi* sobre *a responsabilidade do autor* assumindo-o sob a forma de uma afirmação, quando, no texto da autora, o dizer se expressa sob a forma de uma pergunta (ver abaixo), indicando, portanto, já aí uma primeira nuance de uma compreensão que contradiz o *querer dizer* da autora do texto-fonte:

Como passar da multiplicidade de representações possíveis do sujeito, enquanto enunciador, para a organização dessa dispersão num todo coerente (e consistente) com que se apresenta o autor, responsável pela unidade e coerência do seu discurso?

Pode-se pensar as várias características que são diferentes entre enunciado e autor. Quer-nos parecer que, nesta reflexão, basta

Assim, AC04, p. 4309 indica que o fragmento em análise se trata do artigo científico do produtor 04 e foi recortado da página 4309 do referido artigo.

considerarmos uma das mais, senão a mais, importante: a responsabilidade. (ORLANDI, 1996, p.78, grifo nosso).

Ainda que possamos argumentar que os sentidos se (re)constróem a cada novo contexto, sustentamos, observando a trama textual, que o produtor não parece pretender, nesse caso, se colocar contra a posição da autora que cita, o que confirma que ele construiu uma compreensão cujos sentidos se afastam, em certa medida, da compreensão expressa por *Orlandi*, configurando, nos termos de Pollet e Piette (2002), um caso de má compreensão da fonte citada. Isso fica mais evidente, quando observamos a segunda operação, a qual consiste no fato de considerar que, em seu texto, *Orlandi* se volta para sua pergunta e suscita uma resposta em que concebe *A responsabilidade do autor* como uma das características para se pensar as diferenças entre *autor* e *enunciador*. Convém observar, porém, que *Orlandi* apresenta uma resposta na qual realiza a operação de modalização do próprio dizer, como podemos comprovar a partir do uso do termo *Quer-nos parecer*, enquanto que, em AC01, essa modalização desaparece.

Assim, o produtor de AC01 produz um dizer, cuja compreensão responsiva expressa um efeito de afirmação categórica, que, dessa forma, altera os sentidos como foram concebidos por *Orlandi*, já que esta, ao se posicionar, revela uma preocupação de modalizar o seu dizer. Um caso dessa natureza pode ser interpretado como um problema de compreensão em relação a essas nuances que constituem a apreensão da palavra do outro.

A nosso ver, seria produtivo encarar que o uso (bem-sucedido) de modalizadores na escrita de jovens pesquisadores se trata de um exercício que tende a ser aprimorado com a experiência na escrita científica e com mais tempo de formação em pesquisa, e, ao mesmo tempo, despertar nossa atenção para a necessidade de explorarmos mais sistematicamente, nas práticas de ensino de texto, acadêmico-científicos especialmente, na universidade, da graduação à pós-graduação, o uso de tais elementos linguísticos se apresentam como importante mecanismo de produção/construção de sentidos

dos textos. Fazer uso de modalizadores se apresenta, pois, como um recurso essencial para nos lançarmos, por exemplo, em hipóteses interpretativas, como aspecto importante do qual o dizer do jovem pesquisador pode se enriquecer, tendo em vista que as hipóteses interpretativas são, como apontadas por Pérez-Abril (2010), uma forma de escapar ao rigor e purismo metodológico e técnico e de fazer aparecer a posição interpretativa e o posicionamento do pesquisador.

O exemplo de Orlandi e de outros pesquisadores/estudiosos que poderíamos citar aqui deixam claro como os pesquisadores experientes, notadamente aqueles das humanidades que atualmente desenvolvem pesquisas qualitativas e interpretativas, mostram como seus textos estão, via de regra, repletos de modalizadores tais como *parecem-nos*, *provavelmente*, *talvez*, entre outros, como elementos determinantes na compreensão construída por esses pesquisadores. Explorar, em atividades de leitura e análise de textos na universidade, o uso de modalizadores em textos de pesquisadores experientes talvez pudesse ser uma forma produtiva para encorajar os jovens pesquisadores a fazerem mais uso e com mais eficácia desse recurso na construção de sentidos dos textos que produzem.

Diferentemente do anterior, o excerto que segue explicita um caso em que, no texto científico do jovem pesquisador, a apreensão do discurso do outro se dá respeitando a “fidelidade” do dizer expresso pelo outro.

A orientação dialógica dos enunciados de que trata Bakhtin (1990) associa-se, ainda, com os discursos de outrem. O autor afirma que todo discurso “se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva.” (p. 88). Como não concebendo um tipo de discurso *Adão mítico* para o caso das interações verbais humanas, Bakhtin defende que o discurso, concreto e histórico, “nasce no diálogo como réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto”. (p. 88-89). Essas palavras de Bakhtin evidenciam, pois, a compreensão de que o discurso se orienta por um “já dito”, para os discursos de outrem que lhe

antecedem, sendo isso uma propriedade natural a qualquer discurso vivo. (AC8, p. 2071)

Nesse excerto, podemos perceber que o produtor evoca a discussão sobre o dialogismo em sua dimensão de relação do dizer com os discursos de outrem que o antecedem. As três primeiras orações desse excerto se tecem num jogo de dizeres, combinando discurso indireto e discurso direto, que retomam as palavras de *Bakhtin*. Na última oração é que o produtor sinaliza, mediante a indicação da ideia de *conclusão*, marcada pelo uso do conectivo *pois*, operar um trabalho de construir uma compreensão sobre o dizer de *Bakhtin* e expressá-la com suas próprias palavras, palavras essas que, em última instância, acabam não se desprendendo tanto assim dos dizeres bakhtinianos.

Há aí, portanto, um trabalho de condensar as ideias de *Bakhtin* que evidenciam um trabalho de gerenciamento/articulação de vozes por meio do qual o produtor de AC08 consegue se manter “fiel” aos sentidos expressos no dizer do outro ao qual se reporta. Considerando a microestrutura textual e sem perder de vista o contexto macro da seção do artigo, podemos nos arriscar a dizer que tal procedimento não representa um “simples” trabalho de repetição ou de paráfrase mecânica. Trata-se, na verdade, de um procedimento que está a serviço de uma reflexão que vai se construindo mediante um trabalho de articular vozes e de uma opção de fazer aparecer a voz do outro, e, desse modo, melhor satisfazer o seu querer dizer, que o todo do seu texto encerra.

Considerando esses dois excertos, podemos pensar que, se avaliar criticamente o dizer do outro é um tipo de posição responsiva que deve ser mais exigida e mais explorada nas práticas comunicativas do universo acadêmico-científico, é preciso ter claro também que esse não é o tipo de posição responsiva mais comum nos textos dos jovens pesquisadores, conforme demonstram os dados da pesquisa de Bessa (2016). Queremos crer que isso seja indício para se compreender que, mesmo quando não avalia criticamente, o jovem pesquisador não deixa de construir, na maioria das vezes, uma compreensão

produtiva do dizer do outro e que satisfaça os propósitos do trabalho e da reflexão pessoal que produz.

Além do mais, seria o caso de se considerar que, se o texto científico do jovem pesquisador tem uma contribuição de maior ou menor impacto para a área do saber ou sem impacto algum, se tem maior ou menor relevância enquanto construção de conhecimento novo, isso não é necessariamente em função de um posicionamento localizado, pontual, de concordância, de reafirmação, de “neutralidade” ou de repetição (até mesmo mecânica, quando não de forma recorrente) de um dizer, expresso no nível da microestrutura textual, mas está localizado, sobretudo, na dimensão mais ampla de construção de uma consciência crítica, de independência e distância em relação às palavras do outro, que orienta o querer dizer que o todo do texto expressa.

É, portanto, no plano do querer dizer que o todo do texto encerra – da natureza mais crítica ou não, mais polêmica ou não, de mais ou de menos desfetichização em relação aos dizeres dos autores – como resultado de uma reflexão/compreensão construída por um sujeito que se encontra num dado estágio do processo de formação em pesquisa que podemos (ou deveríamos) julgar como adequado e relevante ou não o texto científico produzido pelo jovem pesquisador.

A nosso ver, a questão volta para o ponto levantado no começo desta reflexão: que tipo de contribuição esperar do jovem pesquisador? Tal ponto não deixa de remeter ao tipo de voz autoral que se proclama no universo acadêmico-científico. A sinalização de um tipo de voz desejável/esperada, considerada geralmente como autônoma e/ou crítico-reflexiva, nos parece se encontrar traduzida ainda na ideia de uma voz autoral que expresse, por exemplo, mais polêmica, levando em conta o que suscita Possenti (2009) sobre o tipo de postura de pesquisadores da qual ele se ressent na academia brasileira. Acreditando que Possenti (2009) suscita esse tipo de postura, sobretudo para pesquisadores experientes, resta-nos perguntar que tipo de postura esperar dos jovens pesquisadores, já que há claramente uma diferença de *status* entre o pesquisador experiente e o jovem pesquisador que se reflete na escrita científica e no tipo de contribuição que se pode esperar do trabalho de cada um desses

sujeitos, e que, apesar de, por vezes, ser ignorada ou mal compreendida, não pode ser desconsiderada.

Nosso entendimento é que o tipo de postura polêmica e de posicionamento mais crítico e reflexivo deve ser cultivado em sala de aula, mas não pode ser tido como um compromisso necessariamente do jovem pesquisador, como, por exemplo, o estudante de mestrado, porque, nesse estágio de formação, esse pesquisador está num processo de ampliar os horizontes de leituras e de formação intelectual, que tem implicação direta sobre a maneira como ele se relaciona com a teoria, como percebe os autores que cita e como constrói compreensões sobre o dizer do outro e, por fim, como expressa essas compreensões com uma voz própria. Logo, esse percurso do lido para o escrito nem sempre é, para a maioria dos jovens pesquisadores, uma travessia tranquila, sobretudo quando se trata das práticas comunicativas do universo acadêmico-científico e principalmente em tempos de produção em larga escala, em que o tempo da reflexão e para a reflexão, como lembra Waters (2006), não tem sido cultivado.

A partir do trabalho de Cintra (2013), acreditamos encontrar elementos para concebermos que tipo de escrita científica e que tipo de contribuição esperar do jovem pesquisador e mais especificamente do estudante de mestrado. O trabalho da autora se propõe a realizar uma análise preliminar de questões formuladas, sobre a escrita de mestrandos, a professores “com larga experiência em orientação” na pós-graduação das áreas de Educação, Serviço Social, Gerontologia e Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Orienta o trabalho de Cintra (2013) o propósito de discutir e de buscar alternativas para o “grave problema” de questões como mera compilação bibliográfica e contínua repetição de autores e temas, cujos resultados são, segundo a autora, “pesquisas que não inovam, que pouco contribuem para alterar o *status quo*, resultando quase sempre apenas na reprodução e divulgação de teorias produzidas nos países centrais” (CINTRA, 2013, p. 43). Os dados do trabalho indicam, para a surpresa da autora, que, dentre outras questões,

“a dúvida entre orientadores da possibilidade de uma dissertação de mestrado produzir ou não conhecimento nos parece mais preocupante. Estaremos formando um mestre que não se preparou para produzir no doutorado?” (p. 60).

Dentre as respostas dadas pelos professores orientadores às perguntas colocadas pela pesquisadora, duas delas mereceram nossa atenção e, por isso, as reproduzimos¹⁶ aqui, tendo em vista que elas nos parecem apontar na direção das questões que temos tentado problematizar:

“[...] Precisamos, na academia, fazer com que o mestrando passe de enunciador a autor e esse processo não é rápido, não é fácil, não é mágico. *Cada um de nós, creio, passou por todas essas fases: parafrasear, comentar timidamente, argumentar com base em autoridades, argumentar timidamente com nossas ideias, argumentar com base em princípios seguros, fruto do pensamento amadurecido ao longo de muitos estudos e vivências.* Não reclamo das paráfrases – autênticas formas de apropriação. Reclamo, a meu jeito, da *falta de um avançar na apropriação de sua própria autoria.* Isso se dá em função de muito estudo, de uma vocação para a interrogação, de uma vocação para a busca de respostas e, evidentemente, isso não é privilégio de todos.

[...]

Quando é capaz de fazer analogias, já progrediu muito. Quando faz afirmações de valor, progrediu ainda mais. Quando interpreta em busca de compreensão, está maduro para escrever uma dissertação. *Há, portanto, um caminhar*

¹⁶ As perguntas, feitas no trabalho de Cintra (2013), para as respostas que reproduzimos foram, respectivamente, as seguintes: “Pergunta 3: Considera como expressão de apropriação de leituras as paráfrases, os comentários, os argumentos? O que mais poderia indicar como forma de apropriação de leituras?” (p. 55) e “Pergunta 5: Vê a produção de conhecimento como possibilidade num mestrado? Por que?”. (p. 58). Salientamos que, no trabalho da autora, a codificação *Inf.*, entre parênteses, nas respostas, significa *informante*. Aproveitamos para apontar que, ainda que a pesquisadora não tenha identificado a área de formação da informante, queremos crer que as respostas que recortamos são da informante de “Língua Portuguesa” (para nós, da grande área de Letras e Linguística), tanto pelo léxico mais específico da área, quanto pelo fato de, em uma das respostas, a informante citar a estudiosa Orlandi.

bastante longo que, infelizmente, não se faz em um tempo determinado pelos órgãos governamentais, mas, única e exclusivamente, em função *do progresso intelectual de um estudioso.*” (Inf. 2). (CINTRA, 2013, p. 56, grifo nosso)

Nunca espero isso a priori. Sei das dificuldades por que passa o ensino no país, do interesse imenso em produzir conhecimento de nossos mestrandos, mas *entendo que há um período de maturação, de atualização para a compreensão do estado da arte, de acostumar-se com os domínios da academia,* com a tônica da orientação, com a falta de tempo, com a falta de coragem para se dizer o que se poderia dizer. Enfim, uma boa dissertação de mestrado traça um percurso teórico, mostra o que está assimilado e aplica-o em um corpus escolhido em função de um problema de pesquisa. *Comumente, o mestrando mostra competência no compilar, no pensar uma questão de forma mais aprofundada, mas não encontra condições de avançar a ponto de fazer progredir o conhecimento sobre o tema* (Inf. 2) (CINTRA, 2013, p. 59, grifo nosso).

Levando em conta essas questões, entendemos que o que devamos esperar em relação à escrita científica do jovem pesquisador, em especial do estudante de mestrado, seja a capacidade de construir uma reflexão pessoal, que, sem compromisso necessariamente com a produção de um saber novo e sem que isso represente abrir mão de exigirmos uma postura mais crítica e/ou questionadora tanto quanto possível, possibilite problematizar uma questão de forma aprofundada e construtiva, que permita, portanto, a evolução do estudante/pesquisador na construção de uma voz autoral em seu dever e no seu (do estudante) desenvolvimento intelectual e como pesquisador.

Esse nosso entendimento encontra respaldo ainda em trabalhos de pesquisadores do domínio da educação que focalizam as expectativas em relação ao trabalho de estudantes de mestrado, como explicitadas abaixo:

As pretensões de um trabalho científico têm que ser dosadas de acordo com as possibilidades do autor nas circunstâncias dadas. (CASTRO, 2012, p. 138).

Raramente, as dissertações de mestrado fazem avançar o conhecimento. Em geral, o ganho vem muito mais do processo formativo do que propriamente do resultado obtido, embora não se descure deste último. (PEREIRA, ANDRADE, 2012, p. 157, grifo nossos).

E como a pós-graduação *stricto sensu* está organizada em dois níveis, mestrado e doutorado, conclui-se que *o primeiro nível tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador*, reservando-se ao segundo nível a função de consolidação.

[...] Supõe, pois, um trabalho relativamente simples, expresso num texto logicamente articulado, ou, como se diz em linguagem corrente, que tem começo, meio e fim, dando conta de um determinado tema. De fato, dissertar significa discorrer, expor, abordar determinado assunto. Distingue-se de tese, denominação reservada ao trabalho de doutorado, já que tese significa posição, sugerindo que a defesa de uma tese é a defesa de uma posição diante de determinado problema. A tese pressupõe, em consequência, os requisitos de autonomia intelectual e de originalidade, já que estas são condições para que alguém possa expressar uma posição própria sobre determinado assunto. Ora, tais requisitos não são necessariamente exigidos no caso do mestrado. (SAVIANI, 2012, p. 166-167, grifo nosso).

Uma leitura dessas posições permite-nos reafirmar que precisamos, sobretudo, valorizar o processo formativo e a iniciação e assunção da condição de pesquisador como elementos centrais do trabalho de um estudante de mestrado. Em hipótese alguma, isso significa descartar a possibilidade de produzir conhecimento que faça avançar a área. O essencial é, pois, entender que, na condição em que se encontra o pesquisador do nível de mestrado, a autonomia intelectual e a originalidade são pontos de chegada de sua formação, como assume Saviani (2012). Logo, é preciso termos claro que, no mais das vezes, os textos científicos produzidos por pesquisadores desse nível tendem a manifestar um discurso tateante, com mais trechos reprodutivos, com mais adesão às posições dos autores citados e sem necessário compromisso de trazer algo de novo para a área do conhecimento. É um momento, portanto, de formação para e pela pesquisa e de evolução na construção de uma voz autoral, entendimento esse

que encontra respaldo no seguinte posicionamento de Gomes Junior (2011, p. 31), que escolhemos para fechar essa seção de nossa reflexão:

Tal como as paixões, as criações costumam ser tão intensas quanto fugazes. Do pensar para o criar há uma distância a ser percorrida que exige o máximo de informações sobre o caminho e as possibilidades já exploradas por todos que em algum momento já o percorreram. São os mais notórios caminhantes que orientam a primeira vez de cada um. Seguir os passos já dados por outros pode representar a segurança da chegada, mas é o aborto da ideia. *No mundo da ciência, particularmente das Humanidades, pode ser válido para as primeiras tentativas de autoria. Uma releitura sem ousadia criativa, mas eticamente correta se partir da assunção de que o esforço é uma repetição daquilo que já foi feito antes. A novidade fica por conta do olhar e compreensão próprios do noviciado que, por isso, emprega cores mais vibrantes, reflexo do entusiasmo da compreensão recém-alcançada. Nada a temer do uso desses expedientes. É o percurso obrigatório para ganhar voz de autor, mesmo que nunca seja mais que um sussurro.* (grifo nosso).

Considerações finais

A reflexão que este texto expressa se apresenta como uma tentativa nossa de entrarmos no embate de vozes que enunciam sobre a escrita científica de jovens pesquisadores, procurando responder, principalmente, àquelas vozes que parecem querer anunciar e/ou atestar um estado de caos, de estagnação e de reprodução na escrita científica produzida pelo jovem pesquisador.

Esta nossa reflexão esteve pautada na compreensão de que algumas dessas vozes que escutamos desconsideram, muitas vezes, a condição de ser e estar sujeito jovem pesquisador e tudo que essa condição implica em relação à construção de uma voz autoral, em seu contínuo processo de inacabamento, bem como em relação à natureza da reflexão construída por esse pesquisador, que pode ser entendida não apenas como possibilidade de produção do conhecimento novo/inovador e/ou que faça avançar a área, mas também de aprendizado, de formação permanente, isto

é, de um aprendizado em contínuo devir, que vai além do texto escrito propriamente.

Enfim, este texto se trata de uma tentativa de irmos de encontro a essas outras vozes, lançando outros olhares e buscando construir outros sentidos possíveis para os discursos que se expressam sobre a escrita científica do jovem pesquisador, posto que acreditamos que é fundamental levar em conta a importante dimensão do estatuto do produtor no mundo acadêmico, tal como destaca Boch (2013), por vezes, esquecida e/ou pouco considerada em muitos desses discursos. Procuramos considerar, portanto, que inúmeras dificuldades reveladas nos textos científicos de jovens pesquisadores podem ser entendidas, muitas vezes, muito menos como indicação de um estado de incompetência ou de imobilismo do sujeito da escrita do que como fenômeno inerente ao processo de letramento acadêmico a que ele está submetido, ou seja, como algo próprio de quem está aprendendo e construindo experiências, fazendo escolhas acertadas e/ou inapropriadas, quando não aprendendo a lidar com uma nova linguagem¹⁷ e com um conjunto de convenções próprias que regem o universo acadêmico-científico.

¹⁷ Parece-nos apropriado retomar aqui uma pergunta que Geraldí (2003) faz, ao se propor a analisar textos escritos por crianças em seus primeiros anos de escolarização, qual seja: “Segundo o ponto de vista bakhtiniano, toda a enunciação é apenas uma fração de uma ‘corrente de comunicação verbal ininterrupta’. Como situar nesta corrente os textos escritos por crianças em seus primeiros anos de escolaridade?” (p. 9). Esse dizer de Geraldí nos coloca em uma ordem de reflexão que nos leva a formular, resguardando as devidas proporções, a seguinte pergunta: como situar, na corrente da comunicação verbal que o universo acadêmico-científico instaura, os textos científicos escritos por jovens pesquisadores, levando em conta que, logo que adentram à universidade, se deparam com a necessidade de produzirem textos acadêmico-científicos, mesmo, na maioria das vezes, desconhecendo as convenções das práticas comunicativas desse universo e mesmo muitas delas não lhes sendo, muitas vezes, sistematicamente ensinadas? A propósito, lembremos ainda que Boch (2013) afirma a necessidade de se trabalhar a conscientização dos jovens pesquisadores (ela se refere aos doutorandos, inclusive) quanto às características enunciativas dos gêneros, que, segundo ela, permanecem intuitivas ou pouco formalizadas.

Referências

- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.
- BARZOTTO, V. H. Apresentação. In: RIOFI, C. R.; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. (Org.) **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana, 2013, p. 7-10.
- 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.
- _____. Sobre condições de autoria e de produção científica do jovem pesquisador. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017.
- BOCH, F. Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 543-568, set./dez. 2013.
- BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **Scripta**, v. 6, n.11, p. 97-108, 2002.
- BOCH, F. ; RINCK, F. Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. **Lidil**, n. 41, p. 5-14, 2010.
- CARLINO, P. Revisión entre pares: una práctica social que los posgraduados deberían enseñar. **Espaço Pedagógico**. v. 22, n. 1, Passo Fundo, p. 9-29, jan./jun. 2015.
- CASTRO, C. M. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. 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, p. 122-147.
- CINTRA, A. M. M. Discutindo apropriação de informações e autonomia de linguagem de pós-graduandos. In: RIOFI, C. R.; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. (Org.) **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana, 2013, p. 41-62.

- COLUCCI, V. L. Tese: um texto próprio. **Pulsional Revista de Psicanálise**, 14 (142), p. 25-37, fev. 2001.
- DEMO, P. **O educador e a prática da pesquisa**. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, número especial, p. 9-25, 2003.
- GOMES JUNIOR, N. N. A furtiva arte do ventriloquismo nas publicações científicas: quando a voz do boneco não é a voz do dono. **Argumentum**, Vitória (ES), ano 3, n.3, v. 1, p.29-33, jan./jun. 2011.
- HYLAND, K. Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. **Applied Linguistics**, 20(3), p. 341-367, 1999.
- _____. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. **Discourse studies**, 7(2), 173-192, 2005.
- MACHADO, A. M. N. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In: CALIL, E. (Org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 171-207.
- NAVARRO, F. Géneros discursivos e ingresso a las culturas disciplinares: aportes para uma didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. In: _____. (Coord.). **Manual de escritura para carreras de humanidades**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014, p. 29-52.
- 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, p. 153-168.
- PÉREZ-ABRIL, M. Explicitar as posturas, os enfoques e as palavras: elementos para pensar a escrita de um artigo, a partir da voz de peritos avaliadores. **magis**, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), p. 21-52, 2010.

- PETRIĆ, B. Legitimate textual borrowing: direct quotation in L2 student writing. **Journal of Second Language Writing**, 21, p. 102–117, 2012.
- _____. Rhetorical functions of citations in high and low-rated master's thesis. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 6, n. 3, p. 238-253, 2007.
- POLLET, M. C.; PIETTE, V. Citation, reformulation du discours d'autrui. Une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? **Spirale**, n. 29, p. 165-179, 2002.
- POSSENTI, S. O que os analistas do discurso pesquisam? **Revista da ABRALIN**, v.14, n.2, p. 41-49, jul./dez. 2015.
- _____. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RINCK, F. Styles d'auteur et singularité des textes – approche stylométrique du genre de l'article en linguistique. **Pratiques**, n 135/136, p.119-136, dez. 2007.
- RINCK, F.; MANSOUR, L. Littératie a l'ère du numérique: le copier-coller chez les étudiants. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 613-637, set./dez. 2013.
- 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, p. 148-176.
- SAVIO, A. K. Las huellas del autor en el discurso académico: un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos. **Lenguaje**, 38 (2), 563-590, 2010.
- SEVERINO, A. J. Ensino superior: lugar da escrita e da produção do conhecimento. In: RIOLFI, C. R.; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. (Org.). **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana, 2013, p. 63-72.
- _____. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.
- STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, v. 8, n. 2, p. 541-567, 2010.

THOMPSON, P. Looking at citations: using corpora in english for academic purposes. **Language Learning & Technology**, v. 5, n. 3, 91-105, 2001.

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.

WHITE, H. D. Citation analysis and discourse analysis revisited. **Applied Linguistics**, 25 (1), 89-116, 2004.

ESTRATÉGIAS DE PARAFRASEAMENTO NAS RETOMADAS NÃO LITERAIS DO DISCURSO ALHEIO EM TEXTO ACADÊMICO

Rosângela Alves dos Santos Bernardino
Daliane Pereira do Nascimento
Leticia da Silva Queiroz

Introdução

A problemática que move este capítulo está relacionada com nossa experiência na docência no curso de Letras, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros, e, no caso das coautoras, com sua própria vivência nesse curso, como alunas e pesquisadoras, além de ser resultante do nosso constante diálogo com os resultados de outros estudos da área. Um dos pontos de nossas reflexões cotidianas e retomado aqui como fundamental para se oferecer um retorno à área dos estudos linguísticos, especificamente sobre texto, discurso, gêneros e construção de sentidos, é o de que, no meio acadêmico-científico, cada vez mais é corriqueira a queixa de professores, de diferentes áreas do conhecimento, sobre as dificuldades de seus alunos de graduação e também da pós-graduação quanto ao manejo e gerenciamento do discurso do outro em gêneros acadêmicos variados, chegando mesmo a depararem-se frequentemente com a prática explícita do plágio, que ocorre desde um resumo informativo ao texto monográfico, dissertação ou tese produzidos ao final do curso.

Tendo isso em conta, este capítulo dedica-se a apresentar, analisar e discutir os dados de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), edição 2016-2017, e que teve como título “Responsabilidade enunciativa em textos acadêmico-científicos de pesquisadores iniciantes e experientes: um estudo de estratégias de reformulação do discurso do

outro”. O objetivo geral consistia, pois, em estudar as estratégias de reformulação parafrástica mobilizadas por pesquisadores iniciantes e experientes em retomadas não literais do discurso alheio¹ no gênero artigo científico, especificamente o discurso direto (DI) e a modalização em discurso segundo (MDS), observando também, nesses contextos linguísticos, os movimentos de (não) assunção da responsabilidade enunciativa e o posicionamento assumido.

O *corpus* da pesquisa constituiu-se de artigos científicos de estudantes de graduação ou graduados e de pesquisadores com titulação de doutor. Os artigos foram coletados em duas revistas especializadas da área de Letras, a revista *Diálogo das Letras* (Qualis B1), que em suas primeiras edições (2012, 2013, e 2014) abriu uma seção específica para trabalhos de alunos de graduação, e a revista *Delta*, que é uma das mais bem conceituadas na área dos estudos linguísticos (Qualis A1), abarcando publicações, exclusivamente, de pesquisadores doutores.

Para a seleção dos artigos científicos nas duas revistas, levamos em consideração alguns critérios, quais sejam: a titulação dos pesquisadores; o idioma do texto – ser escrito em português; a filiação teórica do trabalho e objeto de estudo, já que levamos em conta a acessibilidade às fontes (obras referenciadas), por ser isso um fator determinante para garantir o rastreamento dos enunciados-matriz das paráfrases praticadas na formulação textual do DI e da MDS.

¹ No projeto de pesquisa ao qual nos referimos, e também neste trabalho, toda vez que utilizamos o termo “retomadas não literais do discurso alheio”, estamos explicitamente em sintonia com a tipologia empregada no estudo de Boch e Grossman (2002, p. 100), autores que concebem as formas ou *modos de referência ao discurso do outro* como uma categoria mais abrangente que abriga a *evocação* e o *discurso relatado* e, neste, por sua vez, situam-se a *reformulação*, a *ilota citacional* e a *citação autônoma*. Conforme os autores, o DI e a MDS são marcas linguísticas que permitem identificar a operação de reformulação do discurso do outro. Nesse sentido, quando dizemos “retomadas não literais do discurso do outro”, estamos nos referindo especificamente ao DI e à MDS, pelo fato de ambas as marcas suporem uma espécie de *tradução* do conteúdo ao qual se reportam.

Considerando tais critérios, o *corpus* foi composto mais precisamente por 15 artigos científicos: 7 artigos coletados na revista *Diálogo das Letras*, nos quais encontramos 9 ocorrências de paráfrases por DI e 17 ocorrências de paráfrase por MDS; 8 artigos da revista *Delta*, entre os quais foram identificadas 18 ocorrências de paráfrases por DI e 19 ocorrências de paráfrase por MDS. O conjunto de amostras de enunciados parafrásticos identificados nos 15 artigos constitui, então, o material de análise neste trabalho.

Do ponto de vista teórico, a questão norteadora da pesquisa ao delimitarmos o texto acadêmico-científico como materialidade para análise foi a seguinte: sabendo que, “no *discurso reportado*, o escritor indica que resume, reformula ou cita o discurso do outro” (BOCH; GROSSMAN, 2002, p. 100), como se dá a operação de reformulação do dizer alheio quando este é retomado de forma não literal no fio textual? Por extensão, outras questões foram levantadas, quais sejam: (i) como pesquisadores iniciantes praticam essa operação em artigos científicos submetidos à publicação nos periódicos especializados? e (ii) como as estratégias de reformulação mobilizadas por eles se configuram ao serem confrontadas com parâmetros mais avançados da escrita acadêmico-científica, por exemplo, com a de um pesquisador doutor que apresenta vasta experiência na área de investigação na qual se situa?

É importante dizer também que o objetivo a que se propôs a pesquisa integra uma proposta mais ampla nossa e de outros pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET) ao qual nos vinculamos: a de, a médio prazo, elaborarmos um material didático voltado para o ensino da citação, dando mais atenção aos aspectos textuais e discursivos que envolvem esta operação (BOCH; GROSSMAN, 2002; BESSA, 2011, 2014; BERNARDINO, 2015), em detrimento da dimensão técnica já bastante contemplada nos manuais de metodologia científica. Daí a importância de examinarmos duas situações distintas de escrita. Se, de um lado, focamos a análise sobre as estratégias de reformulação parafrástica mobilizadas pelo pesquisador iniciante, obtendo resultados sobre até que ponto ela é

reveladora de uma escrita mais comumente “colada do texto-fonte”, de outro, o olhar sobre o texto do pesquisador doutor pode nos oferecer parâmetros para refletirmos sobre aquela, delimitando possibilidades de contribuição para as práticas de ensino das operações de citação no contexto acadêmico.

Ainda em termos contextuais, algumas observações teóricas são importantes para a compreensão deste trabalho. Segundo a tipologia empregada por Boch e Grossman (2002) para tratar dos diversos modos de referir-se ao discurso do outro, o DI, em que se emprega um introdutor do tipo X afirma que..., e a MDS, introduzida com construções como Segundo X, Para X, supõem uma atividade de reformulação do conteúdo do discurso do outro e manifestam o grau de adesão ou de afastamento do locutor-enunciador, no sentido de assumir ou não a responsabilidade enunciativa. Segundo a perspectiva adotada por Guentchéva (2004), no DI, há uma espécie de “tradução de uma enunciação citada tanto do ponto de vista semântico quanto do ponto de vista sintático”. No fenômeno que esta autora chama de mediativo, abreviado MED – e que corresponde ao que Authier-Revuz (1998) denomina como MDS – “o enunciador não assume a responsabilidade pelo conteúdo do que enuncia, estabelecendo uma distância entre ele e os fatos relatados” (GUENTCHÉVA, 1994, p. 12-13).

Tomando essa direção teórica, ao estudarmos as estratégias de reformulação empregadas nessas formas não literais de se referir ao discurso do outro no texto acadêmico-científico, podemos identificar com clareza os problemas enfrentados pelos autores, sobretudo pelos pesquisadores em formação inicial. Assim, por exemplo, é possível saber se, em tais retomadas, o pesquisador incorre em problemas como:

- a atribuição equivocada de certas palavras ou intenções a autores, sem que isto diga respeito ao conteúdo do texto-fonte citado, que, de certo, foi mal compreendido no ato da leitura. Neste caso, atribui-se indevidamente, por falha de interpretação, a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo de um ponto de vista (PdV) a uma dada fonte ou autor.

- a apropriação indevida do discurso alheio [...]. Em relação ao manejo de certas marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa, falamos em uso desonesto de um PdV alheio, quando, por exemplo, um pesquisador que já não desconhece as formas de citar introduz no seu texto um elemento linguístico indicador de DI ou de MDS para camuflar, intencionalmente, a colagem do conteúdo e driblar o leitor. (BERNARDINO, 2015, p. 264).

Destacamos, por fim, que, do mesmo modo como percebido por Boch e Grossman (2002), estamos sujeitos, também, ao problema metodológico de comparar a produção acadêmica em nível inicial com a avançada, afinal igualmente nos parece complicado “forçar” os estudantes, sobretudo os de graduação, a se enquadrarem, de imediato, no modelo de produção escrita do pesquisador já constituído, quando, na verdade, temos entendido que somente com uma trajetória de experiências construída ao longo do tempo, somadas às investidas de esforço e progresso, é que podem passar por etapas de aperfeiçoamento de sua escrita (BERNARDINO, 2015). Se mesmo assim quisemos encarar a comparação, foi pensando que, como parte da trajetória que o pesquisador iniciante percorre, está o papel do ensino, do profissional que o orienta, que faz apontamentos de correção e de revisão em suas produções acadêmicas. Assim, ao exibirmos o exercício de paráfrase em níveis de escrita distintos, podemos demonstrar em que pontos se evidencia a necessidade de uma intervenção.

Feita essa breve contextualização acerca da pesquisa a que este trabalho se filia, do lugar teórico-metodológico de onde parte e das razões que motivaram sua realização, os objetivos específicos que procuramos operacionalizar aqui são os seguintes: (i) identificar os contextos linguísticos em que os pesquisadores iniciantes e experientes mobilizam retomadas não literais do discurso do outro no gênero artigo científico; (ii) descrever e interpretar as estratégias de reformulação parafrástica praticadas por ambos nas retomadas não literais do discurso do outro; (iii) descrever e interpretar os movimentos de (não) assunção da responsabilidade enunciativa nos

contextos linguísticos de retomadas não literais do discurso do outro, considerando os dois níveis de produção acadêmico-científica investigados (o inicial e o avançado); (iv) discutir, comparativamente, sobre efeitos de sentido decorrentes da atividade de reformulação praticada e do posicionamento enunciativo assumido por esses pesquisadores em relação ao discurso do outro no texto acadêmico-científico.

Espera-se, então, que os resultados aqui apresentados, analisados e discutidos possam oferecer meios para se pensar na aplicação ao ensino de textos na graduação, na perspectiva de contribuir para as atividades de orientação, ajudando o professor a ter uma direção mais clara no momento de fazer apontamentos de revisão e correção no que se refere ao modo como é praticada a reformulação do discurso do outro.

Após essas considerações introdutórias, o texto prossegue com uma síntese dos conceitos e postulados teóricos que norteiam a pesquisa, em seguida, uma seção destinada à análise dos dados e, na última seção, tem-se a retomada dos resultados e da interpretação feita.

Aporte teórico

Para a fundamentação teórica, a pesquisa seguiu os postulados da Análise Textual dos Discursos (ATD), proposta por Adam (2011), de quem retomamos o conceito de texto, em articulação com o discurso, com os gêneros e com seu co(n)texto de produção. Partindo dessa abordagem teórica, o foco da análise concentrou-se principalmente no chamado nível 7, que recobre a dimensão onde se situa o fenômeno da responsabilidade enunciativa e coesão polifônica. Para um tratamento desse fenômeno, seguimos principalmente os estudos de Guentchéva (1994) e de Rabatel (2013, 2016). Sobre as características linguísticas do DI e da MDS, enquanto marcadores de responsabilidade enunciativa, seguimos as postulações teóricas cunhadas por Authier-Revuz (1998, 2008) sobre a heterogeneidade enunciativa, dialogando também com o estudo de Maingueneau (2013).

No tocante ao exame da atividade de reformulação parafrástica praticada na estrutura do DI e da MDS, consideramos os trabalhos de Hilgert (2002, 2015), retomando a noção teórica de paráfrase e as categorias adotadas pelo autor na análise de textos orais, por serem também perfeitamente aplicáveis ao texto escrito, como procedeu-se no estudo de Bernardino (2009). As subseções a seguir dão conta de apresentar esse aporte teórico na forma de uma breve síntese expositiva.

Análise Textual dos Discursos (ATD) e responsabilidade enunciativa

Muitas abordagens da Linguística dedicam-se ao estudo do texto, dentre as quais seguimos a ATD, que é um novo quadro teórico-metodológico apresentado por Adam (2011) como um subdomínio da Linguística Textual. Nas palavras desse autor, trata-se de “uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2011, p. 23). É, ao mesmo tempo, uma abordagem teórica e um procedimento de análise de textos empíricos, sendo estes concebidos como unidades de sentido em contexto, ou seja, estão imersos em uma situação comunicativa real. Analisá-los desse ponto de vista teórico significa observar o ambiente linguístico imediato e também o extralinguístico; significa descrever sua materialidade linguístico-textual, as regulações advindas do gênero ao qual pertence e, por esse meio, procurar entender as produções discursivas humanas.

Ao articular a Linguística Textual e a Análise de Discurso, Adam (2011, p. 43) delimita seu lugar teórico: “[...] É sobre novas bases que propomos, hoje, articular uma linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF)”. De acordo com o autor, a ATD está mais próxima da análise de discurso desenvolvida por Dominique Maingueneau, que também propõe categorias de análise do texto/discurso. A consequência disso é a articulação de dois objetos que durante

muito tempo foram estudados separadamente, o texto e o discurso.

Em seu “Esquema 4”, Adam (2011, p. 61) propõe, na base, os níveis ou planos da análise textual e, no topo, os níveis ou planos da análise de discurso, de modo que as categorias de análise de discursos são mediadas pelos gêneros e unem-se às categorias do texto. A articulação texto, gênero e discurso dá-se exatamente na medida em que o texto, que pode se materializar em mais de um gênero, encorpa a ação visada pelo e no discurso (BERNARDINO, 2015). O gênero aparece como central no “Esquema 4” e regulador das ações no texto, que por sua vez evoca discursos. Com base no referido esquema, no plano da análise textual, temos: o nível 4, das proposições enunciadas e dos períodos; o nível 5, da estrutura composicional, que recobre as sequências e os planos de textos; o nível 6, o semântico, onde se situa a representação discursiva; o nível 7, referente ao fenômeno da responsabilidade enunciativa e coesão polifônica, e, por último, o nível 8, referente aos atos de discurso (ou atos ilocucionários) e à orientação argumentativa.

Como já dissemos antes, delimitamos como foco principal em nossa pesquisa a dimensão enunciativa dos textos. Dessa forma, situada no quadro teórico da ATD, a responsabilidade enunciativa é apresentada por Adam (2011, p. 110) como uma categoria que “permite dar conta do desdobramento polifônico” dos enunciados; em outras palavras, é um fenômeno da linguagem que possibilita distinguir as “vozes” suscitadas no e pelo texto, podendo se apresentar no fio textual a partir de um conjunto variado de marcas da língua e sinalizar que o locutor-enunciador assume ou imputa a *outrem* o conteúdo proposicional de um ponto de vista (PdV). A esse respeito, o autor não separa o PdV da noção de responsabilidade enunciativa, pois há o pressuposto de que todo PdV, proferido em uma enunciação concreta, liga-se a uma instância ou entidade que se responsabiliza por seu conteúdo.

Passeggi et al. (2010, p. 299), ancorados em Adam (2011), afirmam que a responsabilidade enunciativa, inseparável

do PdV, “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.” Concordando com esses autores, compreendemos que assumir a responsabilidade dos enunciados está relacionado ao fato de o locutor-enunciador primeiro tomar para si o conteúdo proposicional do PdV proferido por ele na enunciação.

Para se observar em textos concretos o grau de responsabilidade enunciativa, Adam (2011) postula, com base no chamado “Aparelho Formal da Enunciação” de Benveniste, um conjunto de categorias e de marcas linguísticas que assinalam o referido fenômeno, quais sejam: os índices de pessoas, os dêiticos espaciais e temporais, os tempos verbais, as modalidades, os diferentes tipos de representação da fala, as indicações de quadros mediadores, os fenômenos de modalização autonímica e as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos. Por questões de delimitação teórica e metodológica, focamos no nosso trabalho os marcadores de DI, situados na categoria dos diferentes tipos de representação da fala, e as indicações de quadros mediadores ou mediativo (MED) – termo utilizado por Guentchéva (1994). Também por razões metodológicas, nos referimos ao MED como correspondendo à MDS, termo empregado no trabalho de Authier-Revuz (1998) e que o próprio Adam (2011) leva em conta.

Entre as características apontadas por Authier-Revuz (1998) sobre o DI, consideramos principalmente as seguintes:

- [...] o enunciador relata um outro ato de enunciação e *usando* suas próprias palavras, pelas quais ele reformula as palavras de outra mensagem: o modo semiótico do DI é, de maneira homogênea, o modo padrão. (p. 139).
- [...] é uma frase ‘normal’, que obedece a todas as coerções e restrições de combinação da gramática da língua. (p. 139).
- [...] uma operação de *reformulação*, isto é, de reprodução de um enunciado como tendo o mesmo sentido que a m do ato relatado. (p. 150, grifos da autora). [“m” é abreviação de “mensagem”, conforme o texto-fonte].

Tal como essas reflexões teóricas permitem entender, o DI diz respeito à utilização de palavras próprias para “traduzir” o conteúdo semântico de outro enunciado. De modo não discordante das características destacadas pela autora sobre o DI, Maingueneau (2013) também afirma que: “com o discurso indireto, o enunciador citante tem uma infinidade de maneiras para traduzir as falas citadas, pois não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim o *conteúdo do pensamento*” (p. 191, grifos do autor). Significa, pois, que o enunciador interpreta o conteúdo do discurso do outro e reconstrói com suas palavras.

Já a categoria das indicações de quadros mediadores, que, amparados por Adam (2011), a assimilamos como MDS, demarca claramente que o conteúdo proposicional advém de um enunciador segundo. Sua natureza enunciativa define-se por evidenciar que:

o um fala segundo o outro: zona, dupla, da modalização do dizer pelo discurso outro, em que o outro não é mais aquele do qual se fala, mas aquele que interfere no dizer e que o altera (no sentido musical também), intervindo como fonte, seja de suas predicacões [...], seja de suas maneiras de dizer [...]. (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 113, grifos da autora).

Tal categoria assemelha-se, também, ao entendimento de Guentchéva (1994), sobre o fato de que, no MED, o enunciador não exprime nenhuma garantia pelas palavras relatadas, se são verdadeiras ou falsas, e não assume a responsabilidade pelo conteúdo proferido, estabelecendo distanciamento enunciativo.

Em Maingueneau (2013, p. 179), a MDS é conceituada como “um modo particularmente simples e discreto para um enunciador indicar que não é o responsável por um enunciado” e, linguisticamente, pode ser assinalada por elementos como “Segundo X”, “Segundo fontes bem intencionadas”, “Parece”, “Segundo dizem”, “Para X”, entre outros.

Como ambas as categorias assinalam que o PdV foi atribuído a uma fonte segunda, convém falar aqui de imputação e de três tipos de posicionamento enunciativo que podem ser

expressos pelo locutor-enunciador primeiro, abreviado L1/E1 (RABATEL, 2016). Em contextos de imputação, L1/E1 pode demonstrar acordo explícito com o PdV alheio, ou pode mostrar-se em desacordo (total ou parcial), ou ainda manter-se neutro, quando ele considera o PdV alheio mas não toma partido, caracterizando o que Rabatel (2016) chama de neutralidade ou responsabilidade enunciativa zero.

Outro aspecto importante que merece ser destacado é sobre as noções de locutor e enunciador, que Rabatel (2013, p. 44) considera como instâncias enunciativas diferentes. Nesse sentido, o autor propõe distingui-las da seguinte forma:

O locutor (L) é a instância que profere um enunciado (em suas dimensões fonéticas e fáticas ou escriturais), segundo uma descrição dêitica ou segundo uma descrição independente de ego, hic, et nunc. O enunciador (E) está na origem de um PDV. Próximo do sujeito modal de Bally, é a instância das atualizações modais, o que significa que ela assume o enunciado, em um sentido nitidamente menos abstrato que a *prise en charge* da ancoragem dêitica.

Entendemos, então, que o locutor é o responsável pela atualização dêitica, é aquele que fala ou escreve; portanto, profere as palavras e organiza os enunciados. Já o enunciador é a instância que se posiciona, que toma atitude em relação ao conteúdo proposicional, e é sobre o enunciador que recai a responsabilidade pelos enunciados proferidos.

A noção de paráfrase e seus tipos

O apoio na noção de paráfrase neste trabalho justifica-se em razão da natureza do nosso objeto de análise. Ligada a uma abordagem textual, tal noção mostra-se bastante útil para o exame das estratégias de reformulação praticadas nas retomadas do discurso do outro por DI e MDS.

Já que articulamos texto e discurso, o parafraseamento pode ser entendido como a atualização de um discurso anteriormente produzido, ou, nas palavras de Silva (2008, p.

85), “a paráfrase manifesta uma produção de sentido de um texto (oral ou escrito) construída por um leitor na sua relação com esse texto no momento da interação [...]”. Dito de outra forma, trata-se de uma atividade de interpretação e de reformulação do discurso de *outrem*, mantendo-se a compatibilidade semântica e manifestando-se no texto com formas e funções variadas.

O trabalho de Fuchs (1982) é um entre os que se constituem como base fundamental para se considerar a paráfrase em uma perspectiva textual e discursiva. Para a autora, a paráfrase pode ser definida como “uma atividade de reformulação pela qual se restaura bem ou mal, na totalidade ou em partes, fielmente ou não, o conteúdo do texto-fonte, num texto derivado” (FUCHS, 1982 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007, p. 59).

Em termos de categorias analíticas, os trabalhos de Hilgert (2002, 2015), dedicados ao estudo do texto falado, são também base indispensável. Nessas obras, o autor diz que, na passagem da matriz para a paráfrase, é possível a presença de dois tipos de movimentos semânticos: a especificação e a generalização. Na especificação, a matriz apresenta uma maior abrangência semântica, enquanto a paráfrase é mais específica, no sentido de atualizar, delimitar, detalhar, especificar e até mesmo exemplificar traços semânticos da matriz, sendo, portanto, mais desenvolvida (extensa) em termos formais. Na generalização ocorre o contrário, a matriz apresenta uma menor abrangência semântica em relação à paráfrase, passe-se do específico para o geral, daí o fato de resultar em uma formulação parafrástica de caráter resumidor, ou denominador, e ser mais sintética em termos estruturais.

Esses dois movimentos dão origem a três tipos de paráfrase: 1) a expansão parafrástica (ou paráfrase expansiva), que consiste no fato de o parafraseamento se realizar por meio de um enunciado lexical e sintaticamente mais complexo do que a matriz; 2) a condensação parafrástica (ou paráfrase redutora; resumidora), quando o movimento semântico da matriz para a paráfrase se formula numa unidade lexical e sintaticamente mais simples; e 3) o paralelismo parafrástico (ou

paráfrase simétrica), que diz respeito a paráfrases que se formulam na mesma dimensão sintático-lexical de suas matrizes. (Cf. HILGERT, 2002, 2015).

Para finalizar essa síntese teórica, outros conceitos que retomamos dos estudos de Hilgert (2015) dizem respeito à classificação das paráfrases segundo o papel que elas exercem na construção do texto. Dessa forma, uma paráfrase pode ser não adjacente, do tipo que “[...] concorre para a coesão tópica e, ao mesmo tempo em que interrompe uma evolução dispersa e até desviante do tópico, a este assegura um desdobramento coerente”. (HILGERT, 2015, p. 265). Em outras palavras, paráfrases não-adjacentes são aquelas produzidas estruturalmente distantes da matriz e tecem sua macroestrutura.

As paráfrases podem ser, também, adjacentes, quando atuam sobre a microestrutura textual; como explica Hilgert (2015, p. 265), estando encadeadas ou não, “na maior parte de suas ocorrências elas realizam a aproximação lexical no processo de escolha do termo mais adequado para os propósitos comunicativos do falante”. Na passagem da matriz para a paráfrase, essa aproximação lexical pode se dar, por exemplo, a partir da substituição de termos, da desambiguação de termo potencialmente polissêmico, na alternância de um hiperônimo para um hipônimo. As funções exercidas por paráfrases desse tipo são variadas, por exemplo: denominar, explicar, precisar, informar, definir, exemplificar.

Considerações contextuais sobre os dados quantitativos

Conforme a natureza da pesquisa desenvolvida no âmbito do PIBIC/UERN e já mencionada antes, a análise que fizemos do *corpus* foi essencialmente qualitativa, mas valeu-se, também, do auxílio de procedimentos quantitativos, como passamos a demonstrar nesta seção.

Os resultados obtidos evidenciam que, nas retomadas do discurso do outro por meio do DI e da MDS, os pesquisadores iniciantes e experientes produzem os três tipos de paráfrase apontados por Hilgert (2002, 2015), a condensação, a expansão e o paralelismo. Porém, considerando

a natureza do texto escrito, nem sempre os enunciados parafrásticos se assimilam a esses três tipos, fato que nos levou a recorrermos à denominação de paráfrase não adjacente (na falta de outro termo mais apropriado), para designar, indutivamente, os casos em que a paráfrase produzida pelo pesquisador recobre seu entendimento geral de uma teoria, de uma obra, de um texto, de uma ideia etc., sem necessariamente se reportar a um trecho específico das palavras do autor-base. Trata-se de uma paráfrase que não possui uma matriz explícita, mas sim produzida a partir das ideias expressas pelo autor do texto-fonte no conjunto mais vasto da obra.

Assim, em termos quantitativos, considerando as paráfrases por DI e MDS produzidas por pesquisadores iniciantes e experientes, apresentamos abaixo um gráfico que mostra com mais detalhes os resultados obtidos na análise.

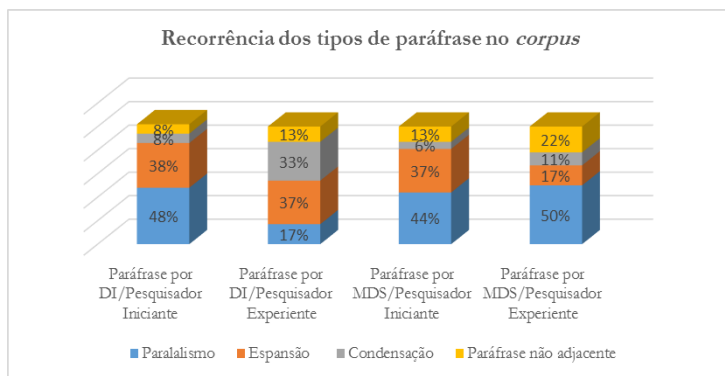


Gráfico 01: Tipos de paráfrase nas retomadas por DI e MDS por pesquisadores iniciantes e experientes

Os dados do gráfico mostram que, em 7 artigos de pesquisadores iniciantes, em paráfrases por DI, foram constatados: 48% do tipo paralelismo parafrástico, o que equivale a 6 ocorrências; 38% do tipo paráfrase expansiva, equivalentes a 5 ocorrências; 8% do tipo condensação parafrástica, equivalentes a 01 ocorrência; e 8% de paráfrase não adjacente baseada no contexto geral do texto-fonte, correspondentes também a 01 ocorrência.

Considerando a segunda coluna do gráfico, que representa as recorrências de paráfrase por DI produzidas pelos pesquisadores experientes, tem-se que, em 8 artigos: 37% são do tipo expansivas, que consistem em 9 ocorrências; 33% são do tipo condensação parafrástica, equivalentes a 6 ocorrências; 17% dos enunciados parafrásticos são do tipo de paráfrases simétricas, ou seja, paralelas, que consistem em 5 ocorrências; e, por último, tem-se 13% das paráfrases não adjacentes, equivalentes a 4 ocorrências.

Considerando a terceira coluna do gráfico, que representa os tipos de paráfrases por MDS, produzidas por pesquisadores iniciantes, tem-se os seguintes dados, em 7 artigos: 44% de paralelismo parafrástico, que equivalem a 7 ocorrências; 37% do tipo expansão parafrástica, equivalentes a 6 ocorrências; 6% de condensação parafrástica, que equivalem a 2 ocorrências; e 13% do tipo não adjacente, que equivalem 2 ocorrências.

Por fim, com base na última coluna do gráfico, em 8 artigos de pesquisadores experientes, nas retomadas por MDS, os dados apontam a seguinte situação: 50% do paralelismo parafrástico, que consistem em 9 ocorrências; 17% de expansão parafrástica, que consistem em 3 ocorrências; 11% do tipo condensação, que consistem em 2 ocorrências; e 22% do tipo de paráfrase não adjacente, equivalentes a 4 ocorrências.

Conforme a análise feita, esses tipos de paráfrase foram identificados em todas as seções do artigo científico, sendo que os pesquisadores iniciantes e também os experientes produzem paráfrases quase sempre na seção de discussão teórica do artigo científico, algo comum de ocorrer, considerando as próprias convenções do gênero, pois é justamente nesse contexto que, entre outras funções, os autores retomam a voz do outro para embasar suas ideias. Percebemos, também, a presença da paráfrase nas seções de Introdução, Metodologia e Análise de dados dos artigos científicos, porém com menor recorrência.

Entre as diversas possibilidades de leitura que os dados do gráfico permitem fazer, entendemos que, nas retomadas por DI, o fato de o pesquisador experiente utilizar mais frequentemente as paráfrases do tipo expansiva e resumidora, em detrimento do paralelismo, pode relacionar-se com sua

experiência e com a apropriação mais madura do aporte teórico, fato que também justifica a aparição de seu posicionamento crítico no contexto mais geral do artigo. Não que seja uma regra, mas, ao menos nas situações de retomadas por DI, é possível afirmar também que quanto mais propício a reproduzir palavras e expressões do enunciado-matriz, mantendo quase sempre a mesma estrutura sintática e lexical, mais tendente à responsabilização pelos PdV de *outrem*, sem contestação e sem acréscimo de contribuição pessoal, o que explica ser maior a recorrência do paralelismo nos textos dos pesquisadores iniciantes. Esses dados reforçam o pressuposto de que a posição do pesquisador é fator determinante no exercício de reformular e de ressignificar o conteúdo de discursos alheios. De toda forma, tem-se que relativizar a associação entre maior incidência de paráfrase simétrica e a ausência de posicionamento próprio em textos de pesquisadores iniciantes, pois a reprodução de palavras e a manifestação do acordo com PdV alheios também ocorre nos textos dos pesquisadores experientes.

Exatamente por isso é interessante destacar que, nas retomadas por MDS, os dados apontaram que ambos os pesquisadores praticam com mais frequência o paralelismo parafrástico. Nesse sentido, não enxergamos que seja isso um problema, pois, nas situações onde aparecem, as paráfrases simétricas sugerem fidelidade ao conteúdo proposicional retomado de *outrem*. O fato de as palavras nos enunciados parafrásticos serem mais simétricas em relação à matriz pode ser entendido positivamente, ao menos quando a intenção do autor for evitar equívocos teóricos, terminológicos ou ambiguidade, pois percebemos que o paralelismo foi empregado em contextos linguísticos em que os autores citam as fontes teóricas nas quais se baseiam para analisar dados; logo, o posicionamento enunciativo mais evidente é o de acordo.

Análise qualitativa do *corpus*

Nesta seção, são apresentadas seis amostras do *corpus* analisado, sendo três representativas do parafraseamento praticado na formulação textual do DI e três por MDS. Para

ambas as categorias de retomadas não literais do discurso do outro, trazemos a demonstração da análise comparativa quanto à posição do pesquisador, quando este é iniciante ou experiente.

Para a organização das amostras da análise qualitativa, todas foram agrupadas em quadros, de modo que, na primeira coluna à esquerda, apresentamos o texto-fonte que atua como o enunciado-matriz, com a respectiva referência bibliográfica, e, na segunda coluna à direita, reproduzimos os enunciados parafrásticos, da forma como estão no artigo científico.

Todas as amostras foram codificadas da seguinte forma: usamos AC, que abrevia artigo científico; PI e PE, abreviações que indicam quando o artigo é do pesquisador iniciante ou do experiente, seguidas de numerais que apontam a ordem dos artigos. Assim, por exemplo, tem-se os códigos AC/PE-01 e AC/PI-01. Usamos, também, marcadores tipográficos para destacar os enunciados do texto-fonte (matriz) e da paráfrase: o negrito, para identificar as marcas de DI e de MDS; o sublinhado, com ou sem negrito, para dar ênfase na relação entre matriz e paráfrase; as aspas, para fazer as retomadas dos enunciados parafrásticos no corpo da seção de análise.

Estratégias de parafraseamento nas retomadas do discurso alheio por DI

O excerto reproduzido abaixo localiza-se na seção de discussão teórica de um artigo científico de uma pesquisadora doutora, publicado na revista Delta. Trata-se de um trabalho que se baseia em algumas noções teóricas bakhtinianas, como a carnavalização e os gêneros do discurso. No artigo, a retomada do PdV de Bakhtin, via DI, destacado com negrito na coluna à direita, situa-se mais precisamente numa subseção na qual a autora (tratada aqui como locutor-enunciador primeiro, L1/E1) assume explicitamente que está “dialogando com Bakhtin”, sobre “alteridade, autoria e gênero do discurso”.

(1)

TEXTO-FONTE	REFORMULAÇÃO PARAFRÁSTICA
<p>[...] A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, <u>por consideração semântica-objetivas (temática), pela situação concreta da comunicação discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.</u> (p. 282)</p> <p>Referência: BAKHTIN, M. M. 1997a. Os Gêneros do Discurso. In: _____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes: 277-326</p>	<p>Bakhtin evidencia que a intenção discursiva do locutor (autor), a qual determina as fronteiras e a amplitude do enunciado, realiza-se primordialmente pela e na escolha de um gênero do discurso, balizada pelas características específicas da esfera da comunicação verbal em que se dá a interação, <u>pelas necessidades de uma temática, pela natureza da interação e papel social dos interlocutores, entre outros</u> (BAKHTIN, 1997a).</p> <p style="text-align: right;">AC/PE-01</p>

Primeiramente, está em destaque no excerto a marca linguística de atribuição de fala a *outrem*, a Bakhtin, em que L1/E1 o configura como um enunciadador-segundo (e2), isto é, como a fonte enunciativa do PdV e o responsável pelo conteúdo proposicional. Pelas pistas do co(n)texto do artigo científico, não é difícil concluir que há um posicionamento de acordo em relação ao PdV imputado (RABATEL, 2016), já que a autora do artigo retoma de Bakhtin diversos conceitos nos quais se apoia para discutir sobre os modos de emergência da carnavalização e do *new journalism* em crônicas jornalísticas.

Num segundo movimento de análise, quando se observa a articulação entre texto-fonte e reformulação parafrástica, vê-se que a paráfrase está em clara relação paradigmática com sua matriz (HILGERT, 2002), sendo do tipo adjacente (HILGERT, 2015), porque está centrada em torno do tópico discursivo “a vontade discursiva do falante”, tal como apresenta-se no excerto do texto-fonte à esquerda, retirado da obra bakhtiniana “Estética da criação verbal.” A autora do artigo tece a microestrutura desse tópico de forma

paralela à matriz, em alguns pontos, e resumidora no seu todo, relacionando, tal como consta no texto-fonte, a intenção do locutor com um dado gênero do discurso, a relação deste com a esfera da comunicação verbal e com a natureza da interação. Em termos semânticos, o enunciado parafrástico não se mostra desviante em relação à matriz, porém há claramente um exercício sintático, lexical e estilístico distinto, com indícios de ressignificação pela autora. Demonstrando de modo mais detalhado, observamos que o excerto (1) evidencia:

- ✓ *Paralelismo parafrástico*, com função especificadora, apresentando-se as seguintes operações textuais: substituição lexical como estratégia principal (“vontade” por “intenção”; “falante” por “locutor (autor)”; “se realiza” por “realiza-se”; “antes de tudo” por “primordialmente”; “na escolha” por “pela e na escolha”; “de um certo gênero” por “de um gênero”).
- ✓ *Expansão parafrástica*, na forma de acréscimo de uma informação intercalada: em [a intenção discursiva do falante] “determina as fronteiras e a amplitude do enunciado”.
- ✓ *Condensação parafrástica*, com função resumidora, apresentando-se as seguintes operações textuais: substituição lexical como estratégia principal (“é determinada” por “balizada”; “especificidade” por “características específicas”; “de um dado” por “da”; “campo da comunicação discursiva” por “esfera da comunicação verbal”).
- ✓ *Condensação parafrástica* de estruturas sintáticas, mantendo o mesmo conteúdo semântico (ver no excerto trechos sublinhados; trechos em negrito).

Assim, no excerto (1), as estratégias de parafraseamento incidem tanto no plano lexical, dada a recorrente modificação de termos, sem, contudo, afetar o plano semântico do conteúdo reportado de e2, como também no plano sintático e estilístico, em função das escolhas fraseológicas feitas pela autora, atestando a propriedade textual de dizer “o mesmo” com palavras próprias. Compreendemos, então, que esse exercício parafrástico sinaliza sua capacidade interpretativa e de síntese, além de sugerir familiaridade com o

aporte teórico, com os conceitos e postulados de que trata na seção do artigo científico. Não por acaso, isso se relaciona com o fato de se ter mais experiência com as práticas de pesquisa, com a leitura e a produção de textos ligados à esfera acadêmico-científica.

(2)

TEXTO-FONTE	REFORMULAÇÃO PARAFRÁSTICA
<p>[...] a <u>língua</u> apresentada como uma corrente evolutiva ininterrupta. [...] O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos da comunicação. [...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figurem num dado contexto, aquilo que torna o signo adequado às condições de uma situação concreta dada.</p> <p>[...] <u>A língua no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.</u> Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor. (p. 93- 99)</p> <p>Referência: BAKHTIN, Mikhail & Voloshinov, Valentin Nikolaevich. 1988. Marxismo e Filosofia da Linguagem [1929] (trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira). São Paulo: Editora Hucitec.</p>	<p><i>Bakhtin julga que a língua muda devido a motivações de ordem social, histórica e ideológica; não haveria, para este autor, razões puramente linguísticas/estruturais para a língua mudar. Mesmo porque a visão de língua de Bakhtin, aliada à noção de dialogismo, não parece comportar a noção de sistema-estrutura, mas sim de devir. Sendo a língua dialógica e, portanto, indeterminada, não há fechamento para ela, apenas efeitos de fechamento (estrutura), os quais garantem a comunicação entre os sujeitos, inscritos em determinadas esferas/posições sociais e, portanto, constituídos pelas especificidades dessas esferas. Dessa forma, não seria possível conferir aos indivíduos características tipificáveis, dado que suas identidades também se transformam.</i></p> <p style="text-align: right;">AC/PE-02</p>

Observa-se em (2) que, diferentemente de (1), a paráfrase realizada na formulação textual do DI, introduzido por “Bakhtin julga que”, é do tipo não adjacente, nos moldes como classifica Hilgert (2015). No texto falado, que é a natureza do *corpus* analisado pelo autor, as paráfrases não adjacentes recebem essa denominação pelo fato de não seguirem imediatamente a matriz, podendo aparecer mais adiante na evolução do texto, além de sua característica

resumidora do tópico discursivo. Significa, então, que o locutor pode inserir outros segmentos textuais no turno da conversa e, só posteriormente, produzir o enunciado parafrástico em relação à matriz.

Considerando as especificidades do texto escrito, essa noção teórica serviu de base para nos referirmos ao tipo de paráfrase mais comumente praticado pelo pesquisador experiente, em que o enunciado parafrástico não toma imediatamente, como matriz, um enunciado específico e localizável no texto-fonte, mas sim o conteúdo do pensamento do autor em seu conjunto, de modo amplo, podendo captar um ou mais trechos do texto-fonte ou até mesmo de vários. Foi nesse sentido que, mesmo no texto escrito, mantemos as denominações de paráfrase adjacente/não adjacente. De modo mais detalhado, demonstramos, abaixo, que o excerto (2) evidência:

- ✓ *Condensação parafrástica*, com função resumidora, apresentando-se as seguintes operações: redução de estruturas sintáticas, mantendo o mesmo conteúdo semântico (“a língua apresentada como uma corrente evolutiva ininterrupta” por “a língua muda”; “O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos da comunicação” por [a língua muda] “devido a motivações de ordem social, histórica e ideológica” e por “não haveria [...] razões puramente linguísticas/estruturais para a língua mudar.”
- ✓ *Expansão parafrástica*, com função explicativa, em que se procede o desenvolvimento do conteúdo temático, mantendo-se o apoio no texto-fonte (ver trecho em negrito).

Vê-se, pois, que “a língua” enquanto sistema mutável é o tópico de que trata L1/E1 (também representando uma pesquisadora doutora), em artigo científico que relaciona Bakhtin e Labov quanto às reflexões teóricas que ambos teceram sobre a natureza da linguagem, da língua e do sujeito, apontando aproximações e distanciamentos. Centrando o foco nesse tópico, os enunciados parafrásticos são tecidos não necessariamente em simetria com os enunciados do texto-fonte,

afinal não há garantia de que a autora do artigo científico apoiou-se justamente nesse ponto da obra de Bakhtin/Voloshinov. Ela se refere a Bakhtin, dizendo que ele “julga” a língua como tal, um sistema sujeito a mudanças ininterruptas, mas não cita diretamente em qual obra ou trecho da obra o autor faz esse julgamento. No contexto onde o excerto (2) aparece, especificamente numa seção intitulada “Variação e mudança linguística”, Bakhtin (ou abordagem/visão bakhtiniana, ou Bakhtin/Voloshinov) é citado diversas vezes sem a menção explícita de qual trecho da obra se refere. Como foi um conjunto de cinco obras mencionadas ao longo do artigo científico e listadas nas referências bibliográficas, isso endossa nossa compreensão de que o tipo de paráfrase descrito no excerto (2) corrobora a maturidade da pesquisadora/doutora, no sentido de conhecer e dominar os conceitos e postulados que constituem uma abordagem teórica em seu todo.

Sabendo-se que os enunciados de paráfrases não adjacentes se caracterizam, ao mesmo tempo, pela centração tópica e pela evolução dispersa, podendo, inclusive, serem desviantes semanticamente (HILGERT, 2015), é possível perceber em (2) essa centralidade tópica e seu desenvolvimento temático em sintonia com o aporte teórico referenciado no artigo, o que podemos chamar aqui, dada a nossa base teórica, de laço de responsabilidade enunciativa (RABATEL, 2013) entre L1/E1 e os PdV reportados de e2. Como destacados no excerto, alguns enunciados do texto-fonte podem atuar como matriz para as afirmações de L1/E1, enquanto os demais estão certamente ancorados em outros pontos da abordagem bakhtiniana.

Quanto ao pesquisador iniciante, diferente do que acabamos de demonstrar, eles praticam mais frequentemente, na formulação textual do DI, um exercício parafrástico apegado às palavras ou aos enunciados do texto-fonte, como evidenciaram os dados quantitativos apresentados na seção anterior. É preciso destacar, entretanto, que nem sempre isso se faz de forma problemática, ou que demonstre a dificuldade deles na compreensão de um texto-fonte, ou que não saibam desenvolver o conteúdo temático, produzindo paráfrases

expansivas e também resumidoras. Cada texto acadêmico-científico, tomado em sua particularidade, pode evidenciar, em graus variados, se o seu autor se mantém alinhado ou disperso em relação às palavras e ao conteúdo dos PdV de outros autores citados como aporte teórico. Os excertos (3) e (4) dispostos em sequência são ilustrativos do tipo de paráfrase adjacente e paralela em relação à matriz.

(3)

TEXTO-FONTE	REFORMULAÇÃO PARAFRÁSTICA
<p>Subjacente a essa concepção de leitura, encontra-se o pressuposto segundo o qual o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeito-texto. <u>Assim sendo, na e para produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto.</u> [...] <i>Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do iceberg, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o iceberg como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido.</i></p> <p>Referência: KOCH, Ingedore V., ELIAS, Vanda M. Ler e compreender os sentidos do texto. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.</p>	<p>Além desses conhecimentos, <i>Koch e Elias (2006) também dizem que <u>para a construção de sentido de um texto, faz-se necessário considerar o contexto.</u> O contexto é tanto o explícito quanto o implícito de um texto</i>, ou seja, o todo de um texto, tudo o que colabora na sua construção de sentido. O contexto já foi considerado apenas contexto, na fase da análise transfrástica, que considerava apenas o estudo da sequência e combinação de frases para a coerência do texto.</p> <p style="text-align: right;">AC/PI-01</p>

Em (3), o introdutor de DI, na expressão “Koch e Elias (2006) também dizem que”, situa-se num ponto do artigo científico no qual a autora (pesquisadora com titulação de graduada) discorre sobre a leitura numa perspectiva sociocognitiva e, mais especificamente, sobre os tipos de conhecimento que auxiliam na compreensão textual. Tais conceitos são assumidamente tomados como base teórica no artigo, por isso já fica pressuposta a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional imputado às autoras “Koch e Elias (2006)”.

Nessa amostra em apreciação, evidencia-se o paralelismo parafrástico na passagem do enunciado-matriz “na e para produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto” para a seguinte formulação textual: “para a construção de sentido de um texto, faz-se necessário considerar o contexto”. Como se observa, são poucas as alterações no plano formal – a dimensão sintática é praticamente a mesma (Para X, necessário se faz Y), ocorrendo apenas modificações lexicais (por exemplo, “produção” por “construção”; “levar em conta” por “considerar”) ou inversão de constituintes (“necessário se faz” por “faz-se necessário”).

Nem tanto diferente do parafraseamento praticado pelo pesquisador experiente, o excerto (3) também ilustra o trabalho de síntese e de atualização sintático-lexical pelo pesquisador iniciante, como se vê no trecho em negrito, onde a autora assimila muito bem a metáfora do *iceberg* e a reproduz por meio de uma paráfrase resumidora da explicação de “Koch e Elias (2006)”, ao afirmar: “O contexto é tanto o explícito quanto o implícito de um texto”. Em seguida, insere uma paráfrase que, na análise do texto falado, Hilgert (2015) denomina de autoparáfrase autoiniciada. Geralmente introduzidas por marcadores como “isto é”, “ou seja”, “quer dizer”, entre muitas outras, esse tipo de paráfrase traduz dinamicidade no desenvolvimento do tópico ou sugere elasticidade discursiva, exibindo movimentos semânticos que caminham do sintético ao analítico ou o contrário. No excerto em análise, tal estratégia parafrástica demonstra a atuação da autora de contribuir, com palavras próprias, para esclarecer do que se trata a noção de contexto e qual a sua natureza.

Após essa amostra da análise qualitativa feita em relação às estratégias de parafraseamento praticadas por pesquisadores iniciantes e experientes nas retomadas do discurso alheio por DI, passamos agora a demonstrar como isso se processa nas retomadas por MDS, que são, igualmente, formas linguísticas de referir-se ao discurso do outro bastante empregadas em textos acadêmico-científicos.

Estratégias de parafraseamento nas retomadas do discurso alheio por MDS

Embora quantitativamente distinto das retomadas por DI, o tipo de parafraseamento praticado na formulação textual da MDS evidencia operações lexicais e sintáticas semelhantes, e, do mesmo modo, aparecem em situações em que o L1/E1 manifesta acordo com o PdV reportado de e2. Sabendo que em todos os contextos de MDS analisados destacou-se a responsabilização compartilhada, nos excertos dispostos a seguir damos maior ênfase na demonstração das estratégias de parafraseamento.

(4)

TEXTO-FONTE	REFORMULAÇÃO PARAFRÁSTICA
<p>O texto excede a dimensão propriamente verbal: <u>na forma escrita ele compõe imagem (o que a tipografia manifesta), na forma oral, é um elemento num fluxo de comunicação (gestos, entonações, roupas...):</u> a orquestra em que cada um toca sua parte. <u>O enunciado aforizado, no entanto, não se desdobra para formar um quadro;</u> ele contesta a inevitável espacialização da memória discursiva que cada texto constrói. Aliás, a aforização pretende escapar ao fluxo de comunicação, ser pura fala.</p> <p>Referência: MAINGUENEAU, Dominique. 2010b. Aforização – enunciados sem texto?. Tradução: Ana Raquel Motta. In: <i>Doze conceitos em Análise do Discurso</i>. Organização: Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva, Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial: 9-24.</p>	<p>Em relação às dimensões, o texto excede a dimensão propriamente verbal. Trata-se, segundo Maingueneau (2010b: 14), “de uma orquestra, em que cada um toca sua parte”. <i>Dessa forma, ao verbal, une-se o gestual (para citar um exemplo), no caso do texto oral, e o cotexto, no caso do texto escrito. O enunciado aforizado, no entanto, não se desdobra para formar um quadro,</i> pois “a aforização pretende escapar ao fluxo da comunicação, ser pura fala.</p> <p style="text-align: right;">AC/PE-05</p>

Nessa amostra, retirada do artigo de uma pesquisadora doutora sobre “o funcionamento discursivo de frases e provérbios bíblicos que circulam na internet” (AC/PE-05, p. 243), vê-se que a reformulação parafrástica praticada na retomada por MDS mostra-se simétrica em relação ao enunciado-matriz, onde se tem a reprodução quase integral no trecho “Em relação às dimensões, o

texto excede a dimensão propriamente verbal” e integral em “O enunciado aforizado, no entanto, não se desdobra para formar um quadro”. Além disso, há dois trechos entre aspas em “Trata-se, segundo Maingueneau (2010b: 14), ‘de uma orquestra, em que cada um toca sua parte’” e em “pois ‘a aforização pretende escapar ao fluxo da comunicação, ser pura fala.’”, os quais, por sua vez, se aproximam bem mais daquilo que Authier-Revuz (1998) denomina de MDS sobre as palavras. Com base nas reflexões teóricas da autora, um exemplo da MDS sobre as palavras seria um enunciado como *Segundo as palavras de X: “Y”*, o que se configura, na verdade, como um caso de modalização autonímica.

Ainda no excerto (4), embora sem reduzir muito o material linguístico, todo o trecho destacado de negrito em “Dessa forma, ao verbal, une-se o gestual (para citar um exemplo), no caso do texto oral, e o cotexto, no caso do texto escrito” sugere a condensação parafrástica, na medida em que a pesquisadora suprime alguns aspectos da matriz, como a afirmação “ele compõe imagem (o que a tipografia manifesta)” e outros exemplos de comunicação não verbal, as “entonações, roupas...”.

(5)

TEXTO-FONTE	REFORMULAÇÃO PARAFRÁSTICA
<p><u>Todo texto implica uma forma de subjetividade que varia segundo os suportes e os modos de circulação: será aquela que a escrita impõe. Mas a aforização passa ao largo de todas as oposições midiológicas. É uma forma de dizer puro, quase próxima de uma consciência.</u></p> <p>Referência: MAINGUENEAU, Dominique 2010. <i>Doze conceitos em Análise do Discurso</i>. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva, Sírio Possenti. Orgs.. Curitiba: Criar Edições.</p>	<p>Uma quarta diferença diz respeito às oposições midiológicas. <i>De acordo com Maingueneau (2010), todo texto implica uma forma de subjetividade que varia segundo os suportes e modos de circulação. A enunciação aforizante tem a pretensão de ignorar as oposições midiológicas e se instaurar como uma forma de dizer pura, próxima de uma consciência.</i></p> <p style="text-align: right;">AC/PE-06</p>

O tipo de paráfrase praticado em (5) – recorte de artigo científico de pesquisadora doutora que analisa manifestos modernistas brasileiros como gêneros aforizantes – é claramente o paralelismo e pode ser bem ilustrativo do

argumento já sinalizado em nossas considerações contextuais sobre os dados quantitativos de que o pesquisador experiente também se mostra apegado às palavras e às expressões do texto-fonte. Esse é um caso para se refletir sobre até que ponto é problemático, nesse tipo de retomada, não exercitar a substituição de termos, a inversão de estruturas sintáticas, a alternância de constituintes da oração etc., ao praticar a reformulação do dizer de *outrem*. Como vemos, todo o trecho situado após o introdutor de MDS, em “De acordo com Maingueneau (2010)”, mantém praticamente a mesma dimensão sintática e lexical do enunciado-matriz, além, é claro, da evidente compatibilidade semântica. Mas é apropriado destacar que, mesmo quando os enunciados (matriz e paráfrase) são simétricos, pouco provavelmente a visada argumentativa seja idêntica ao do texto-fonte, pois o discurso do outro vai ganhando outros contornos semânticos. Basta ver que elementos como “Mas” e “quase” presentes na matriz não aparecem no enunciado parafrástico construído pela autora.

(6)

TEXTO-FONTE	REFORMULAÇÃO PARAFRÁSTICA
<p>A distinção entre tema e significação adquire particular clareza em conexão com o problema da compreensão [...]</p> <p><u>Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva.</u></p> <p>Referência: BAKHTIN, Mikhail & Voloshinov, Valentin Nikolaevich. 1988. <i>Marxismo e Filosofia da Linguagem</i> [1929] (trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira). São Paulo: Editora Hucitec.</p>	<p><u>Segundo o filósofo da linguagem, a significação se dá, mais plenamente, na compreensão, pois somente quando se contrapõe uma palavra a uma outra é que se tem o significado de tal palavra, sendo então incorreto dizer que uma determinada significação pertence a uma determinada palavra.</u></p> <p>AC/PI-02</p>

Assim como, por meio do excerto (5), mostramos que o pesquisador experiente pratica o paralelismo parafrástico na formulação textual da MDS, sendo que isso não descaracteriza seu papel de sujeito enunciativo que assume uma posição no discurso e de locutor (autor) responsável pelas palavras, em (6) podemos observar a capacidade de síntese do pesquisador iniciante, um graduando em Letras, em artigo que faz análise de discurso midiático articulando à noção de identidade. Exibe-se aí uma paráfrase do tipo resumidora, com atualização lexical e sintática, além de semanticamente compatível com o enunciado-matriz e, portanto, sugestiva de assimilação e interpretação do conteúdo tratado.

Considerações finais

Neste capítulo, o objetivo foi o de estudar, comparativamente, o exercício parafrástico desempenhado por pesquisadores iniciantes e experientes em artigos científicos, mais precisamente por meio de retomadas não literais do discurso do outro, o DI e a MDS.

Os resultados demonstraram que, nas estratégias de reformulação por DI, o pesquisador iniciante produz mais frequentemente o tipo de paráfrase simétrica, que é construída na mesma dimensão sintático-lexical da matriz, diferenciando-se formalmente somente por algumas variações lexicais e/ou deslocamento de constituintes sintáticos. Já o pesquisador experiente produz com maior recorrência a expansão parafrástica, caracterizada por ser lexical e sintaticamente mais complexa que a matriz, com a função de especificar, definir ou explicar um termo ou expressão presente no texto-fonte. Além disso, quanto à condensação e às paráfrases não adjacentes, constatamos que o pesquisador experiente produz em maior recorrência esses dois tipos. Ou seja, pratica mais o exercício de resumir o conteúdo do enunciado-matriz, como também consegue retomar a ideia geral do texto-fonte, o que exige interpretação e maior capacidade de síntese.

Já nas reformulações parafrásticas por meio da MDS, constatamos que ambos os pesquisadores praticam com maior

frequência o paralelismo parafrástico. E, comparando a recorrência da expansão parafrástica entre os dois tipos de pesquisadores, percebemos que a incidência é maior para os pesquisadores iniciantes, sugerindo, assim, que esses estudiosos estão envolvidos, também, com a preocupação de explicitar, desenvolver, comentar os conceitos dos autores mobilizados na discussão teórica dos artigos. Já em relação à condensação, a incidência foi menor para ambos os pesquisadores, indicando, pois, que o foco maior se concentra em definir, explicar, delimitar e esclarecer traços semânticos do conteúdo do discurso retomado de *outrem*. Sobre o emprego das parafrases não adjacentes, o pesquisador experiente consegue se reportar ao conteúdo do texto-fonte de modo mais abrangente que o pesquisador iniciante.

Quanto aos posicionamentos enunciativos (acordo, desacordo, neutralidade), os dados mostraram que, nos contextos de imputação de PdV por DI e MDS, os pesquisadores não se eximem completamente da responsabilidade pelo conteúdo imputado, uma vez que eles manifestam acordo com o discurso de *outrem*, caracterizando o que Rabatel (2013) chama de responsabilização compartilhada. Tanto um quanto o outro se reportam ao PdV alheio como fonte enunciativa para apoiar teoricamente seu trabalho e para embasar seus argumentos e ideias. Percebemos, também, que, em alguns contextos de imputação, manifesta-se a neutralidade, que é quando L1/E1 imputa um PdV a e2 e não toma partido explícito sobre a verdade do conteúdo relatado. Esse posicionamento ocorre nas situações em que o objetivo do autor do artigo é somente apresentar o PdV do e2 sobre determinado assunto. Ainda assim, trata-se de uma neutralidade temporária, no sentido de ser localizada num ponto específico do texto, já que, ao se considerar o plano do dizer em seu todo, é possível avaliar se tal PdV insere-se, ou não, entre os argumentos de autoridade ou como aporte teórico adotado no artigo científico.

Da forma como foram revelados aqui, tais dados dão uma ideia de como sujeitos mais e menos experienciados com a escrita científica exercitam a parafrase na dimensão interacional

com o discurso do outro. É claro que a relação texto-fonte e paráfrase pode ser analisada em muitos outros pontos de textos acadêmico-científicos, por exemplo, nos comentários pós discurso direto e na reformulação do discurso do outro em geral, conforme a denominação utilizada por Boch e Grossman (2002). Como desdobramento prático, e seguindo a mesma perspectiva do que já propusemos em Bernardino (2015), os dados da pesquisa permitem estimular o debate em torno das operações de citação do discurso do outro em textos dessa natureza, bem como contribuir para o ensino da produção textual na universidade.

Referências

ADAM, J. M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* 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 Pulcinelli Orlandi Campinas: Ed. da UNICAMP. 1998.

_____. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. Tradução de Daniel Costa da Silva. **Caleidoscópio**, v. 6, n. 2, p. 107-119, mai./ago. 2008.

BERNARDINO, R. 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). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Estudos da linguagem. Natal, RN, 2015. (Apoio CAPES). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21000/1/RosangelaAlvesDosSantosBernardino_TESE.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. **A reformulação parafrástica na fundamentação teórica de trabalhos de conclusão do curso de Letras**. 2009.

152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. (Apoio: CNPq). Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/16158/1/RosangelaASB.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

BESSA, J. C. R. (Re)pensando a citação em textos acadêmico-científicos. **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 14/2, p. 421-439, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8832/9578>>. Acesso em: jul. 2015.

_____. Por uma cultura de ética e de integridade do pesquisador em formação inicial. **Revista Espaço acadêmico**, n. 159, p. 114-121, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/24294/13308>>. Acesso em: 29 set. 2015.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2º sem, 2002. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art07.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2014.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, G. O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982

GUENTCHÉVA, Z. Manifestations de la catégorie du médiatif dans temps du français. **Langue Française**. n. 102, p. 8-23, 1994.

HILGERT, J. G. A paráfrase na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **A gramática do português falado**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002, p. 131-147.

_____. Parafraseamento. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no**

Brasil: construção do texto falado. São Paulo: Contexto, v. I, 2015, p. 257-278.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** Tradução de Cecília P. de Sousa-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

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. *Homo narrans:* por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva neto. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. 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, p. 19-66.

SILVA, F. P. Comentário e paráfrase: de quem são as palavras? In: SILVA, F. P. (Org.). **Travessias do sentido e outras questões de linguagem.** Mossoró, RN: Queima Bucha, 2008, p. 85-94.

DICAS QUE VÃO TE SALVAR! CONCEPÇÕES DE ESCRITA ACADÊMICA EM *BLOGS* ESPECIALIZADOS E EM OUTROS *SITES* DE CONSULTA

Francisco Vieira da Silva
Jorge Luis Queiroz Carvalho

A lição sabemos de cor, só nos resta aprender. (Beto Guedes).

A lógica de um pensamento não é um sistema racional em equilíbrio. [...] A lógica de um pensamento é como um vento que nos bate nas costas, uma série de rajadas e choques. (DELEUZE, 1996, p. 69).

Introdução

Refletir sobre escrita acadêmica redonda em considerar uma prática que carrega em seu bojo várias complexidades, seja do ponto de vista estrutural e composicional, seja sob o viés funcional, sociocognitivo e pragmático, as quais demarcam os modos de constituição da prática da escrita no contexto universitário. Nesse campo, prioritariamente marcado por normatizações e regras bastante específicas, a escrita vê-se pautada por um componente político-institucional responsável por determinar quais formas de escrita podem ser reconhecidas e credenciadas no interior deste campo. Conforme nos lembra Rancière (1995, p.7), a escrita é “uma coisa política”, uma vez que “[...] seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar a sua constituição”. Pensando no universo acadêmico, podemos destacar que tal estetização encontra-se a serviço de uma série de estratégias que regulam o que se escreve e como o faz, determinando em que grau pode-se averiguar a inscrição subjetiva do sujeito que escreve. Portanto, os modos de escrever não estão divorciados das inúmeras coerções e das

maneiras de saber-fazer por que passam os que ingressam na ordem do discurso (FOUCAULT, 2009) da academia.

Assim sendo, é comum que muitos discursos e práticas sejam direcionados aos sujeitos que ingressam na esfera acadêmica ou aos que já estão nela inscritos, com o intuito de instruí-los quanto ao manejo da escrita acadêmica, notadamente a partir das especificidades das formas relativamente estáveis de comunicação que perpassam esse meio. Têm-se, nesse sentido, os tradicionais manuais de metodologia científica, os quais contêm uma diversidade de orientações para a escrita acadêmica, bem como obras produzidas especialmente com a finalidade de pedagogizar a aquisição da escrita científica (PERROTA, 2004; VOLPATO, 2010; VIEIRA, 2008; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, dentre outros). Junte-se a isso, a efervescência de dizeres que povoam a *web*, em materialidades identificadas como acadêmicas ou não, mas que voltam as atenções para o debate em torno da escrita acadêmica, a partir de dicas, sugestões e orientações.

De acordo com Burke (2012), com o advento da *web*, a sociedade assistiu a uma tecnologização do conhecimento. Segundo o autor: “O cotidiano do trabalho de muitos estudantes e acadêmicos se transformou com a difusão do computador pessoal e o surgimento da internet, às vezes chamada de ‘Quinto Estado’” (BURKE, 2012, p.335). Assim, o aumento exponencial da informação, agora incrustada na memória digital, produziu como efeito o acesso desordenado a todo tipo de conteúdo, especialmente a partir das recentes reconfigurações da rede digital, as quais preconizam uma *web* de cunho mais colaborativo (SHIRKY, 2011). Some-se a essas modificações do acesso ao saber, a multiplicação de cursos na modalidade à distância, cujo foco parece residir nos materiais didático-pedagógicos disponibilizados *online*. Em linhas gerais, compreendemos que essas mutações na circulação da informação (CHARTIER, 1998) incidem sobremaneira no modo como se aprende e se ensina na contemporaneidade.

Voltando para o foco de nosso estudo, é mister defender que as orientações acerca da escrita acadêmica, constantes na diversidade de *blogs* e outros *sites* presentes na

rede digital, situam-se no interior das condições de emergência antes explicitadas, dado que a quantidade gigantesca de discursos diretivos em torno da escrita acadêmica – verbais, imagéticos, sincréticos e audiovisuais – articulam-se, por um lado, ao recrudescimento da produção da informação *online*, e respondem, por outro, às demandas correntes da escrita na universidade e ao produtivismo acadêmico que impulsiona, do ponto de vista quantitativo, a produção de gêneros acadêmicos, especialmente o artigo científico.

Partindo dessas questões, o presente capítulo tem como objetivo estudar as concepções de escrita acadêmica subjacentes às materialidades que circulam em *blogs* especializados sobre escrita e noutros *sites* de consulta, com vistas a investigar como esse material pode desenvolver nos sujeitos que o consultam competências necessárias para a constituição de práticas de letramento acadêmico. Para tanto, tomamos como objeto de análise excertos de postagens e de matérias presentes em sítios eletrônicos. A análise recobre cinco excertos, coletados nos meses de agosto e setembro de 2017, numa procura pelas ferramentas de busca do *Google*, a partir dos termos “escrita acadêmica”. Considerando que muitos discentes, de uma forma em geral, têm a *web* a principal fonte de informações para a realização de atividades acadêmicas (KROKOSZ, 2012), investigar as concepções de escrita presentes em *sites* que aparecem nas primeiras posições nos filtros de busca do *Google* pode se constituir num exercício que também avalia a qualidade de tais fontes, as quais são tidas como “verdade” por muitos navegadores desavisados no espaço digital.

A escolha por esta temática efetivou-se principalmente pelo fato de inexistir estudos significativos sobre a questão aqui enfocada, a despeito de haver uma literatura bastante assentada acerca da escrita acadêmica de uma maneira geral, tanto no contexto brasileiro quanto internacional. Assim, excetuando-se a pesquisa de Silva (2016), cujo objetivo circunscreve a análise de instruções para a produção do resumo em páginas virtuais, não encontramos outros trabalhos que enfocassem as concepções de escrita acadêmicas em orientações mais genéricas sobre o tema ou mesmo em instruções mais específicas a respeito de outros

gêneros acadêmicos, como a resenha, o artigo científico, o projeto de pesquisa ou o fichamento².

A fim de subsidiar teoricamente o nosso olhar investigativo, as concepções de escrita provenientes dos estudos de Ivanič (2004), os quais estabelecem seis tipos de discursos sobre a escrita e sobre o ensino-aprendizagem da escrita. Esses discursos materializam crenças sobre a escrita e seu ensino em comunidades discursivas específicas – comunidade acadêmica, no nosso caso. Os tipos estabelecidos por Ivanič (2004), pormenorizados posteriormente, são os seguintes: discurso das habilidades, discurso da criatividade, discurso do processo, discurso de gêneros, discurso das práticas sociais e discurso sócio-político. No âmbito dessas concepções, aventamos para a necessidade de refletirmos que a ênfase em apenas um desses discursos tende a escamotear a heterogeneidade da prática da escrita, dado que esta abrange uma diversidade de representações, de funções e de especificidades.

Do ponto de vista organizacional, este capítulo encontra-se estruturado em três tópicos, além destes comentários introdutórios. Nesse sentido, o tópico seguinte discute de modo mais detalhado as concepções de escrita a partir dos tipos de discursos sobre a escrita em Ivanič (2004), bem como enfatiza alguns pontos nodais do letramento acadêmico. Logo em seguida, tem-se o exercício analítico das materialidades selecionadas para este estudo. Por fim, na seção final, teceremos alguns apontamentos de cunho conclusivo para as reflexões aqui delineadas.

Reflexões sobre a escrita e o letramento acadêmico

Os estudos sobre as concepções da escrita no Brasil remontam aos trabalhos de Geraldi (1993) que propunham um ensino de língua materna focalizando o texto como ponto de partida. O autor observou que, no ambiente escolar, pareciam coabitar duas concepções distintas de escrita: *para a escola e na*

² Realizamos buscas no Banco de Teses e de Dissertações da CAPES, nos meses de agosto e setembro de 2017.

escola. Na primeira, está embutida uma visão mecanicista, na qual a produção textual é tratada como uma tarefa obrigatória, isto é, um meio para atender demandas pedagógicas. Nessa perspectiva, o propósito social de tal objeto é pouco considerado, sendo ele essencialmente voltado *para* o processo de ensino-aprendizagem. Já na segunda concepção, não apenas a escrita é conceituada de maneira diferente, mas também o espaço escolar, que assume as feições de um ambiente interativo e mediador de parcerias com interlocutores em potencial. A produção textual *na escola* é vista como uma prática propositada que possibilita o engajamento do produtor com o texto, a exposição de pontos de vista e a interação social com interlocutores – professor e alunos.

A essas caracterizações, de natureza pedagógica, podem-se acrescentar, ainda, as concepções apresentadas por Koch e Elias (2006), de cunho epistemológico. As pesquisadoras defendem que a escrita tem sido concebida a partir de, pelo menos, três ângulos. No primeiro, destacam a concepção de *escrita com foco na língua*, que se baseia na ideia de que a produção textual fundamenta-se no domínio de regras gramaticais e ortográficas. Nesse sentido, o texto é encarado como fruto da codificação linguística e é resultado da visão de língua como sistema formal e normativo, ignorando suas dimensões sociais, cognitivas e discursivas.

Um segundo entendimento, *com foco no escritor*, revela a concepção de que a escrita seria a representação do pensamento do produtor. Através desse olhar, o leitor é encarado como um receptor passivo da mensagem do escrevente. Essa ideia tem cedido espaço para uma concepção da *escrita com foco na interação*. A noção de interação vislumbra o texto como um objeto oriundo das práticas sociais de linguagem e, por isso, escritor e leitor são igualmente responsáveis pela construção de sentidos – o que torna inadmissível a ideia de leitor passivo. Nesse terceiro viés, o posicionamento é o de que interação entre os interlocutores e os elementos de natureza linguística e social, assim como a adequação às convenções e coerções dos gêneros discursivos é inerente à escrita.

Percebemos, nesses exemplos, que a escrita pode ser concebida a partir de diferentes perspectivas, sejam elas pedagógicas ou decorrentes de conceituações teórico-epistemológicas. Ainda nessa vertente, Ivanič (2004) contribuiu com o debate a partir de uma análise dos discursos sobre a escrita advindos também de ambientes didáticos, científicos e acadêmicos. Conforme mencionado anteriormente, a autora observou seis tipos de discursos sobre a escrita: o discurso das habilidades, da criatividade, do processo, dos gêneros, das práticas sociais e o sócio-político. Na constituição desses discursos estão imbuídas crenças sobre a escrita e sobre seu processo de aquisição e desenvolvimento, de acordo com o que discutiremos a seguir.

Semelhante à concepção com foco na língua apresentada por Koch e Elias (2006), o *discurso das habilidades*, apontado por Ivanič (2004), reflete a visão já debatida de que a escrita consiste na mobilização do conhecimento linguístico como elemento determinante para uma boa produção textual. Assim, uma escrita eficaz seria o resultado natural da competência linguística de um produtor que sabe manejar padrões gramaticais socialmente prestigiados. Considerando a baixa adesão desses discursos no ambiente acadêmico, surge, em contraposição a essa concepção, o *discurso da criatividade*, que entende a escrita como um objeto cuja atenção deve estar centrada não na forma linguística, mas no estilo.

O sustentáculo do discurso das habilidades está na crença de que só se aprende a escrever através da prática, ou seja, escrevendo. Nessa visão, entende-se uma boa escrita como fruto do trabalho de escritores experientes, o que demandaria da escola a constante realização de atividades de produção textual. Somado a esse posicionamento há o pressuposto de que a leitura de textos considerados de alta qualidade – sobretudo literários – seriam importantes por fornecerem um modelo a ser seguido pelo iniciante. A exposição a textos eruditos e a ideia bastante disseminada de que a prática leva a perfeição conduzem os professores que compartilham essa concepção de escrita a uma prática pedagógica de ensino que valoriza critérios estéticos. Esse posicionamento, portanto,

caracteriza a escrita como uma ferramenta para autoexpressão e desenvolvimento da criatividade do produtor.

O *discurso do processo*, por sua vez, é evidenciado a partir de verbos que indicam etapas da produção textual, a saber: planejar, rascunhar, revisar, colaborar e editar, os quais revelam uma ideia de escrita amparada em seu caráter procedural. A concepção adotada é a de que o produtor deve ter consciência dos processos que envolvem a escrita, sejam eles de natureza cognitiva ou prática, para que, assim, possa produzir textos fluentes. Esse entendimento popularizou-se a partir de 1980, porém, ao longo dos anos tem cedido espaço para os *discursos sobre os gêneros*. Os discursos sobre os gêneros também apresentam uma visão de escrita como um produto, porém, levam em consideração a maneira pela qual esse produto é moldado, considerando os eventos e as práticas sociais que o engendram, bem como os propósitos comunicativos e a organização textual.

A concepção de escrita como processo, além de cristalizar os discursos sobre os gêneros, também é observada nos *discursos sobre a prática social*, que entendem o texto e seu processo de composição como inseparáveis das relações e situações comunicativas imbricadas no processo de escrita. Os discursos que permeiam essa visão são os de que os sentidos do texto são inextrincáveis das relações sociais, o que reforçaria o papel da escrita como um elemento primordial do letramento. Essa visão implica entender a escrita, seus significados e valores levando em consideração também as relações de poder que dela derivam. A escrita é concebida, assim, como um objeto para cumprir objetivos sociais. Foi, aliás, a partir do aprofundamento da discussão sobre as relações de poder mediadas pela escrita, que os discursos sociopolíticos sobre ela começaram a aflorar.

Ao contestar a visão de que os gêneros e determinados discursos seriam elementos neutros disponíveis aos escritores, passou-se a observar que esses objetos são sociopoliticamente estruturados e, muitas vezes, a proliferação de um discurso hegemônico ou a comunicação orientada por um determinado gênero não é uma escolha aleatória, mas pode ser orientada, diretamente ou indiretamente, por grupos sociais que detêm

maior poder e que podem controlar a produção discursiva. O *discurso sociopolítico* parte do pressuposto de que o processo de escrita deve ser reflexivo e capaz de desenvolver uma competência crítica que possibilite aos escreventes realizar reflexões acerca do porquê de determinados discursos e gêneros serem da maneira que são, de quais fatores motivam seus padrões estruturais e sobre quem pode ser privilegiado por eles.

Temos, a partir dessas concepções, diferentes possibilidades de se conceber um mesmo objeto. Observa-se, com isso, que os estudos mobilizados dizem respeito à análise de discursos e às concepções de escrita no âmbito escolar e acadêmico. A despeito da produtividade desses trabalhos e da rica contribuição por eles dada, é importante lembrarmos, ainda, da afirmação de Rajagopalan (2003, p. 24) quando pontua que estudos da linguagem, em sua gênese, tratavam os discursos advindos do senso comum como “algo a ser sumariamente descartado a fim de que a reflexão teórica pudesse ser conduzida de maneira livre”. Não é precipitado especular que resquícios desse posicionamento inicial ainda são evidenciados. No que tange aos estudos sobre as concepções de escrita, são escassos os trabalhos que investigam discursos de não-especialistas – não porque seriam, *a priori*, considerados descartáveis, mas pelo foco de interesse estar centrado, como os estudos acima evidenciam, na discussão das concepções de escrita em espaços escolares e acadêmicos.

Em decorrência disso, lembramos também do que observou Faraco (2001, p. 38) ao refletir que a língua “como qualquer outro fenômeno, é circundada e atravessada por inúmeros discursos” e linguística, “diferente de outras ciências, não conseguiu ainda ultrapassar minimamente as paredes dos centros de pesquisa e se difundir socialmente de modo a fazer ressoar o seu discurso em contraposição aos outros discursos que dizem a língua no Brasil”. Esses ‘outros discursos’ sobre a língua, e também sobre a escrita, têm ganhado notoriedade em diferentes espaços, incluindo páginas da *web*, as quais se propõem a prestar um auxílio alunos de graduação com dicas sobre escrita acadêmica. Considerando que essas dicas muitas vezes apresentam posições divergentes daquelas que têm sido legitimadas por profissionais da

área, preocupa-nos pensar que os estudantes podem fundamentar suas crenças e concepções em discursos que conceituam a escrita a partir de visões mecanicistas, tarefairas e produtivistas. Por outro lado, há também a possibilidade de os textos informativos encontrados na *internet* serem úteis e relevantes para atender a alguns dos propósitos vislumbrados por estudantes de graduação, conforme discutiremos.

As concepções de escrita subjacentes as orientações dadas nesses *blogs* e *sites* chamam nossa atenção na medida em que consideramos, em consonância com autores que tratam do letramento acadêmico, que a “aprendizagem na educação superior envolve a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”³ (LEA; STREET, 1998, p. 157). Concordamos com Bezerra (2012) que essas novas maneiras não são adquiridas pelo aprendiz de forma automática e que o contexto acadêmico, nem sempre, oferece espaço e tempo necessário para o ensino de todos esses aspectos.

Ao hipotetizarmos que a consulta a *sites* de busca faz parte das práticas de letramento de estudantes de graduação, temos o interesse de examinar os discursos que repercutem no ambiente digital. Fundamenta nosso interesse a perspectiva de Gee (1999), quando considera os discursos que circulam socialmente como meios responsáveis pela expansão das concepções e dos usos da linguagem e, justamente por isso, são vistos como ferramentas que podem moldar as práticas e os eventos de letramento. As práticas de letramento, em nosso entendimento, são orientadas, em certa medida, pelo valor atribuído à escrita em uma dada sociedade, pelas crenças que temos acerca dela, pelos usos que fazemos e por quais objetivos a utilizamos. Ancorados nessa perspectiva, procedemos a uma análise descritivo-interpretativa, de cunho qualitativo, buscando analisar as concepções de escrita que permeiam as materialidades discursivas elegidas para nosso empreendimento investigativo.

³ “Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organising knowledge.” (LEA; STREET, 1998, p. 157)

Um estudo das concepções de escrita acadêmica em *blogs* especializados e outros *sites* de consulta

De acordo com o que afirmamos no tópico inicial, o presente trabalho prioriza uma investigação a respeito das concepções de escrita acadêmicas que subjazem às dicas e orientações presentes em *blogs* especializados sobre escrita e outros *sites* que contêm semelhantes instruções. Para tal, selecionamos cinco excertos de postagens e matérias, dos quais segue o primeiro fragmento.

Excerto 1

Emprego de “formas vazias” na articulação de ideias em textos acadêmicos

Nos últimos textos acadêmicos lidos (teses, dissertações e artigos), chamaram-me atenção as inúmeras “formas vazias” de sentidos empregadas com o intuito de dar coesão às ideias, principalmente, na transição entre um parágrafo e outro. Destacam-se, entre outras semelhantes, “dessa forma”, “nesse sentido”, “pelo exposto”, “assim” (ou sendo assim), sem que forma, sentido, exposto e assim se justifiquem. Em outras palavras, sem que essas expressões remetam a uma forma, a um sentido etc. Se inicio uma frase ou parágrafo com “sendo assim”, estou dando uma pista ao meu leitor para que busque, no segmento anterior, o “assim”, do contrário ele se perguntará “assim como?”.

Confesso que a expressão que me pareceu mais estranha, além de não ter função coesiva nos contextos em que foi empregada para a transição de um parágrafo para outro, foi a expressão “nesse caminho”. O sentido intencionado poderia ter sido o de “nessa perspectiva teórica”, ou “nessa abordagem”, mas para empregar essas expressões (anafóricas) é preciso que estejam realmente retomando uma perspectiva ou abordagem anteriormente mencionadas.

O emprego inadequado de termos e expressões coesivas decorre da pouca reflexão sobre a própria escrita e da falta de leitura atenta de bons textos do gênero acadêmico. Aprende-se escrever, escrevendo, reescrevendo e refletindo

sobre a própria escrita e sobre como os outros organizaram o que tinham para dizer. (BLOGSCRIPTURA, 2016)⁴.

O excerto antes citado toma como ponto de partida o valor semântico de termos referenciais na constituição do texto acadêmico. Segundo a posição do sujeito que enuncia no *blog*, após uma exaustiva leitura de textos acadêmicos (teses, dissertações e artigos), foi constatado o emprego inadequado de expressões, que segundo tal visão, seriam “vazias de sentido”, ou seja, trata-se de construções que não cumprem de modo efetivo uma função coesiva e progressiva na organização dos parágrafos do texto. Essa constatação alinha-se ao discurso da escrita que se relaciona com as habilidades, na medida em que subsiste uma certa uniformização no uso de elementos linguísticos. Noutros termos, o emprego de “formas vazias”, conforme enunciado na postagem do *blog*, não parece tão articulado com as especificidades da escrita acadêmica, mas uma característica que poderia constar noutros gêneros, inclusive de outras esferas. Nas palavras de Figueiredo e Bonini (2006), parafraseando Ivanič (2004), a concepção de escrita como habilidades prega que “a escrita é uma atividade unitária, independente do contexto, nas quais os mesmos padrões e regras se aplicam a todas as formas de produção escrita, em qualquer gênero de texto”. (FIGUEIREDO; BONINI, 2006, p.425). Em suma, a questão das formas vazias, de que fala o sujeito que enuncia no *blog*, parece desassociada das várias formas de construção dos textos acadêmicos, considerando a diversidade de gêneros que os comporta. Não estamos defendendo que os aspectos coesivos e sequenciais do texto não sejam considerados, mas entendemos que essa concepção de escrita baseada na habilidade em manejar recursos linguísticos necessita estar em convergência com outras concepções que atentem para aspectos funcionais, discursivos, contextuais e pragmáticos, pois, caso contrário, pode gerar uma compreensão redutora da escrita científica.

⁴ Disponível em: <<https://blogscriptura.wordpress.com/category/forum-de-escrita-academica/page/2/>>. Acesso em 20 ago. 2017.

No final da postagem, tem-se uma explicação para o fato de aparecer com regularidade as “formas vazias” de sentido nos textos analisados. Para o autor da postagem, o problema está relacionado com a “pouca reflexão sobre a própria escrita e da falta de leitura atenta de bons textos do gênero acadêmico”. A carga valorativa que categoriza determinados textos acadêmicos como “bons” encontra respaldo no discurso da criatividade. Nessa concepção, o foco recai sobre o estilo e o trabalho sobre o conteúdo do que é escrito. Esse trabalho seria responsável por dirimir problemas como os que aparecem nos textos pesquisados pelo autor da postagem, pois se supõe um sujeito que age criativamente sobre o processo de escrita, tomando como base os “bons” textos de outrem. Daí a prática de incorporar formas de escrita de textos lidos, no intuito de (re)criá-las nos textos produzidos.

Outros posicionamentos podem ser observados no excerto destacado a seguir, extraído do blog Diversita, que apresenta “10 dicas para não fazer na monografia”. Duas dessas dicas chamaram nossa atenção. Vejamos:

Excerto 2

3. Não queira falar sobre todas as coisas

[...] Lembre-se que muitas das teorias, conceitos, já foram expostos em outros trabalhos de forma clara. Algumas vezes você vai precisar apenas lembrá-los, em outras explicá-los, e, sempre, você terá de analisar profundamente alguns autores. Mas, sobretudo, não seja prolixo. Um trabalho bem sintetizado sem superficialidade ganha pontos extras na avaliação. [...]

5. Não escreva sem estilo

Muita gente acha que monografias, artigos e ensaios acadêmicos precisam ser totalmente técnicos e com uma linguagem imparcial levada aos limites. Isso não é verdade – até porque a imparcialidade é uma falácia. Mesmo que existam exceções, saber escrever com estilo, de forma a conquistar o avaliador com sua habilidade de argumentação, é uma virtude – especialmente em cursos da área de humanas. Evitar a primeira pessoa é uma questão óbvia, mas saber quando lançar a sua opinião em meio ao texto é algo

importante. O seu orientador é o prumo para descobrir quando você está exagerando neste sentido. (DIVERSITA, 2008)⁵.

As orientações dadas nesse segundo excerto focalizam, entre outros aspectos, elementos estéticos do texto acadêmico. Observando a dica 3, a recomendação dada é a de que o produtor evite a prolixidade e seja conciso e analítico nas discussões teóricas. Embora a postagem apresente considerações interessantes, como as sugestões para que o estudante explique e analise os conceitos teóricos mobilizados, ao afirmar que “um trabalho bem sintetizado sem superficialidade ganha pontos extras na avaliação”, observamos um discurso que se assemelha a concepção de escrita voltada *para a escola* apontada por Geraldi (1993). Esse discurso parece reafirmar a ideia de que o processo da escrita seria um fim em si mesmo, um objeto para atender demandas pedagógicas cujo resultado final consiste numa nota e o leitor alvo é o professor da disciplina.

Ao discutir o estilo na dica 5, os discursos sobre a escrita com foco na criatividade são bem marcados, porém, assim como na dica anterior, a estética do texto – como forma de expressar da criatividade do escritor – insere o processo avaliativo como alvo da produção textual. A *escrita com estilo* é encorajada por ser um recurso que poderá “conquistar o avaliador” e, para tanto, seria necessário ter habilidade argumentativa – que traz à baila ecos do discurso das habilidades –, expressar opiniões e evitar o uso da primeira pessoa. Nesse último ponto, destaca-se a representação dada ao uso da primeira pessoa, cuja postagem não indica se se refere a primeira pessoa do singular ou do plural. A não utilização dessa forma é tratada como uma *questão óbvia* e, embora saibamos que muitos manuais de metodologia científica desencorajam o uso da primeira pessoa do singular, não consideramos que tal fator exerça influência decisiva na qualidade do texto. Por outro lado,

⁵ Disponível em: <<http://www.diversita.com.br/2008/09/17/10-coisas-para-nao-fazer-na-monografia/#>>. Acesso em 30 de jul. 2017.

ao compartilhar a ideia de que a imparcialidade é um fator inalcançável e que o escritor deve ser opinativo e analítico, observamos um discurso que pode, de fato, ser produtivo para o sujeito iniciante na pesquisa acadêmica.

As ressalvas feitas a tais concepções devem-se ao fato de verem os elementos estilísticos como determinantes para uma avaliação, reproduzindo uma concepção de escrita que considera a apreciação de professores e avaliadores como o objetivo maior do processo. Além disso, as expressões avaliativas que mostram a habilidade de argumentação como uma *virtude* e o uso da primeira pessoa como uma *questão óbvia* revelam o papel dado à expressão da criatividade na postagem.

Já no excerto 3, relacionada a um recorte de uma publicação intitulada “25 dicas para revisar textos acadêmicos (de trás pra frente)”, observamos, desde o título, a demarcação de um discurso que se reporta a escrita como um processo, no qual a prática de revisão está inclusa. Tal tipo de discurso, segundo Ivanič (2004) reproduz a ideia de que a escrita é uma tarefa processual da qual fariam parte os processos de planejamento, rascunho e revisão, evidenciada a seguir:

Excerto 3

Revisando o Texto

11) Limpar excessos – Começo eliminando as palavras-daninhas, aquelas que mais uso sem necessidade, tipo: eu (como em “eu vi”, por exemplo), muito, mas, mesmo, que, também, bastante, meu, minha, sempre, ou seja etc. Tento jogar fora também generalizações sem fundamento, coloquialismos, jargões, chavões e clichês (alguns exemplos aqui).

12) Eliminar repetições – Nessa primeira limpeza, busco também cortar ou substituir palavras repetidas (ou similares) muito próximas. É um desafio escrever um texto sobre objetos, por exemplo, e não escrever “objetos” a cada duas linhas! Haja criatividade. A providência seguinte é reduzir o uso de vocábulos-muleta típicos do texto acadêmico como “questão”, “crucial”, “importante”, “relevante” “etc.” etc. 😊

13) Evitar adjetivos e advérbios – Tento eliminar ao máximo o uso de adjetivos (ótimo, excelente, instigante) e advérbios

(justamente, claramente, obviamente, desnecessariamente...). Deixo passar alguns quando escrevo resenhas ou comentários mais opinativos.

14) Reduzir frases longas – Outro dia sugeri aos meus alunos que revisassem seus textos com um critério bem simples: todas as frases com mais de 3 linhas deveriam ser redivididas. Foi ótimo! A chance de se enrolar com uma frase longa é bem maior do que com uma frase curta. (KARINAKUSCHNIR, 2016)⁶.

Ao centrarem-se nas dicas sobre o processo de revisão, os verbos utilizados na postagem para orientar cada uma das etapas desse percurso aparecem no modo imperativo, indicando as seguintes ações: limpar, eliminar, evitar e reduzir. Junto a tais verbos, encontram-se comentários de natureza avaliativa e reflexões advindas da experiência profissional da autora da postagem.

No que se refere ao processo de *limpar excessos*, a postagem apresenta o rótulo de *palavras-daninhas* para se referir ao grupo de palavras cuja repetição é tida como desnecessária. A princípio, ela indica o pronome pessoal “eu” como exemplo e dá continuidade à lista elencando possessivos e expressões coesivas. Observamos, a princípio, certo equívoco em tal posicionamento, na medida em que sabemos da relevância desses elementos linguísticos para o estabelecimento da coesão textual. Por outro lado, a concepção da autora é compreensível na medida em que se refere, exclusivamente, a repetição exagerada desses elementos coesivos que, em sua visão, podem prejudicar qualidade do texto. No entanto, é importante deixar claro que, embora a repetição de tais elementos possa, de fato, comprometer a qualidade, esse fator não acarreta, necessariamente, problemas relacionados à progressão temática e textual, o que mostra, no excerto, uma amálgama dos discursos do processo, das habilidades e também da criatividade.

⁶

Disponível

em:

<<https://karinakuschnir.wordpress.com/2016/09/23/25dicas/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

Isso pode ser observado a partir da ênfase da postagem na discussão acerca de elementos linguísticos e estéticos. A concepção de escrita com foco na língua (KOCH; ELIAS, 2006) repete-se, também, na 12ª dica, quando retoma a ideia de que palavras repetidas devem ser evitadas, ou *eliminadas*. Mais uma vez é atribuída uma nomenclatura às palavras que costumam ser repetidas: *vocábulos-muleta*. A carga semântica da palavra muleta e o emprego da expressão interjetiva *baja criatividade* evidenciam a concepção subjacente a esse discurso: um bom texto é aquele em que o vocabulário é variado e a criatividade do escritor é expressa.

Os discursos sobre a escrita como processo, focalizando a prática da revisão, têm continuidade com as seguintes etapas sugeridas: 13) *evitar adjetivos e advérbios* e 14) *reduzir frases longas*. A fusão com os discursos sobre a habilidade e a criatividade na escrita continua sendo evidenciados na medida em que há uma recomendação para *tentar eliminar ao máximo* o uso de adjetivos e advérbios e para *redividir* frases com mais de três linhas. Além disso, pode-se observar tal concepção quando se idealiza que *chance de se enrolar com uma frase longa é bem maior do que com uma frase curta*. A crença que permeia a visão de escrita acadêmica aqui adotada é a de que o texto deve atender a padrões formais que possibilitam uma qualidade estética mais elaborada e, também, que podem tornar a produção textual mais clara para o leitor.

Outro discurso recorrente nas materialidades observadas diz respeito ao que Ivanič (2004) denomina de discursos sobre o gênero, evidenciado abaixo:

Excerto 4

A resenha é um tipo de texto que serve para divulgar obras novas e apresentar uma obra que o(a) leitor(a) geralmente não leu ou não conhece. Ela pode, assim, atualizar o público leitor de modo breve sobre outras produções científicas, especialmente recentes. [...] A resenha, nesse papel de divulgar e apresentar uma dada obra, geralmente cumpre três passos essenciais: 1) identifica a obra a ser resenhada; 2) apresenta/descreve resumidamente o conteúdo desta obra; e 3)

aprecia/avalia criticamente esse conteúdo [...]. A identificação detalha o nome do(a) autor(a) e inclui breves informações sobre sua carreira (outras obras dele ou dela). A identificação também informa o trabalho resenhado, seu local e editora de publicação, a data, e apresenta demais informações que se apliquem, como por exemplo o nome da coleção ou série a que a obra pertence, o número de volumes, o nome do tradutor, se for o caso, e assim por diante.

A apresentação do conteúdo da obra consiste no resumo dos principais argumentos feitos, um levantamento das ideias apresentadas e defendidas pelo autor. Pode ser organizada conforme os fatos ou dados aparecem na obra (resumindo os capítulos ou as partes em sua ordem sequencial na obra) ou então em agrupamento de conjuntos de ideias.

Já a apreciação do conteúdo pode ser tanto positiva quanto negativa, desde que seja fundamentada. De qualquer modo, é importante que a apreciação seja feita com respeito e zelo. (ESCRITAACADÊMICA, 2017)⁷.

O discurso sobre a escrita com base no gênero permeia todo o excerto e é destacado, principalmente, a partir dos grifos da postagem. O uso dos verbos no infinitivo – divulgar, apresentar e atualizar – enfatiza os propósitos comunicativos da resenha acadêmica e traz à tona uma caracterização desse gênero a partir de suas finalidades. Ao situá-las, temos uma caracterização da resenha como um artefato vinculado a uma determinada situação retórica: ela divulga um livro que o leitor ainda não conhece, configura-se como a apreciação de uma obra publicada recentemente e, por isso, pode atualizar seu público alvo. Tal concepção remonta às definições de gênero advindas da perspectiva de ensino de línguas para fins específicos que o caracterizam como um objeto que emerge de um contexto social para cumprir determinados propósitos comunicativos.

Na sequência, vemos uma definição desse objeto de natureza processual, delimitando três passos a serem seguidos no momento da escrita: 1) identificar; 2) apresentar/descrever e

⁷ Disponível em: <<http://www.escritaacademica.com/topicos/generos-academicos/a-resenha/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

3) apreciar/avaliar. Tal caracterização relaciona-se à perspectiva de análise da organização retórica dos gêneros proposta por Swales (1990) até mesmo na adoção da terminologia: *passos*, termo adotado pelo autor para se referir a elementos que fazem parte da arquitetura genérica.

Assim, após a apresentação dos propósitos, temos uma descrição da organização textual que indica as unidades de informação tratadas como *essenciais* da resenha acadêmica. Comentários de natureza avaliativa são pouco recorrentes no excerto 4, porquanto prioriza a descrição do referido gênero, em contraposição a comentários críticos ou prescritivos. Os critérios para a qualificação da produção da escrita não definidos por elementos de natureza estilística, como no exemplo anterior, uma vez que a postagem se esforça em mostrar ao leitor que é importante adequação a padrões genéricos consagrados. Além disso, ao mencionar que a resenha *serve para divulgar obras novas e apresentar uma obra que o(a) leitor(a) geralmente não leu ou não conhece*, vemos ser levado em consideração a circulação desse gênero em contextos mais amplos, além daqueles vivenciados na sala de aula. O excerto revela, assim, a ação social que esse artefato textual pode realizar nos círculos acadêmicos e indica uma concepção de escrita mais significativa, na medida em que evidencia um público alvo menos restrito do que aquele composto exclusivamente pelo professor de uma disciplina.

Na materialidade seguinte, retirada do *blog Dinheirama*⁸, as concepções de escrita estão articuladas ao um discurso que propugna o êxito acadêmico, comercial e financeiro, o que reitera o título do blog. Vejamos.

Excerto 5

Escrita acadêmica: essencial para grandes oportunidades
Em um ambiente acadêmico, algo tão crucial como a capacidade de se expressar oralmente é a habilidade de se comunicar mediante a escrita.

⁸ Disponível em: <<http://dinheirama.com/blog/2014/02/23/escrita-academica-essencial-para-grandes-oportunidades>>. Acesso em: 02. set. 2017.

Além de exigir um conhecimento consistente da gramática da língua inglesa, o sonho de se qualificar em uma universidade renomada no Exterior requer noções consistentes do processo de estruturação de textos.

Um meio eficiente de obter essa competência é por meio de bons cursos de inglês. A seguir algumas dicas básicas a respeito da escrita acadêmica para quem almeja estudar em universidades estrangeiras.

Uma redação (essay) tem, basicamente, três partes fundamentais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Nesse texto focaremos na parte introdutória.

Introdução

A parte inicial de um texto contém a tese (thesis) e tem importância fundamental no sentido de apresentar o tema de toda a redação ao leitor.

A introdução deve se iniciar com um “gancho” (hook), que inclui uma ou duas frases de certo impacto, visando atrair a atenção de quem está lendo e despertar também a sua curiosidade.

Em seguida, a parte introdutória de uma redação é formada pelo background information, que contém informações gerais que fornecem ao leitor uma visão mais ampla do assunto que será abordado.

Por fim, a introdução de uma redação é finalizada com uma thesis statement, cuja importância está no sentido de resumir toda a redação (não apenas a parte introdutória). A thesis statement contém duas partes essenciais: o tópico e a idéia de controle (controlling idea).

Um bom exercício para desenvolver coerência e clareza em sua escrita é encontrar o tópico e a idéia de controle de algumas sentenças.

[...] É muito comum entre estudantes que experimentaram o ambiente universitário no Exterior o relato do imenso gap entre a escrita de colégio ou de cursos particulares no Brasil e a utilizada no nível acadêmico lá fora.

Agora é deixar de escrever sobre você e sua família para começar a abordar temas mais complexos como Política, Economia e Filosofia. Pense nisso e bom trabalho. (DINHEIRAMA, 2014).

A concepção de escrita acadêmica predominante na postagem em análise alicerça-se discurso sociopolítico em torno da escrita. Para Ivanič (2004), a escrita é moldada por forças sociais e relações de poder. O manejo adequado da escrita, conforme a postagem do *blog* Dinheirama, é condição *sine qua non* para o sucesso no âmbito profissional e acadêmico (“grandes oportunidades”), o que demonstra que é inerente às relações de poder. Ao especificar a escrita acadêmica em língua inglesa para os interessados em estudar em instituições estrangeiras, a postagem corrobora o argumento de Ivanič (2004), segundo o qual a escrita lança mão de recursos socialmente construídos, os quais envolvem tanto os discursos e suas representações particulares do mundo como os gêneros e suas convenções específicas para tipos específicos de interação social. No caso da postagem, é possível entrever um discurso em torno da escrita que a concebe como uma via potencializadora de grandes oportunidades e, ao mesmo tempo, pode-se observar a focalização de uma dada seção (a introdução) de um gênero específico (*essay*) da redação em língua inglesa.

Na composição das dicas acerca do *essay*, esboçam-se outras concepções de escrita. Assim, quando a postagem diz que o gancho da introdução tem como propósito atrair a atenção do leitor, a concepção de escrita aí presente diz respeito ao discurso da criatividade, uma vez que se prioriza o trabalho com formas linguísticas específicas as quais visam a tornar o texto atrativo do ponto de vista do estilo.

No final da postagem, há uma concepção um tanto equivocada acerca da escrita de uma forma geral. Ao aconselhar os leitores a escreverem “temas mais complexos como Política, Economia e Filosofia”, a postagem enfatiza que é preciso deixar de lado uma escrita menos monitorada (“deixar de escrever para sua família”). Ora, a heterogeneidade da escrita reside justamente nessa variedade de registros e de situações de comunicação. Achar que escrever formalmente, segundo determinados padrões, significa abandonar modos de escrever menos formais é uma visão estanque e que não condiz com a concepção de escrita enquanto prática social. Conforme

assinala Ivanič (2004), a escrita é uma prática com objetivos sociais amplos na vida dos indivíduos e das instituições. Sendo assim, ser proficiente na escrita acadêmica e utilizar com destreza os gêneros dessa esfera, consoante sugerem as normas do *essay* na postagem em estudo, é apenas um dos muitos objetivos que orbitam nessa concepção de escrita.

Considerações finais

Os dados analisados neste capítulo evidenciam que diferentes concepções de escrita acadêmica coabitam no ambiente digital. Dos seis tipos de discurso apontados por Ivanič (2004), cinco puderam ser evidenciados nesse trabalho e analisados em diálogo com os estudos de Geraldi (1993) e Koch e Elias (2006). A concepção com foco na língua, ou seja, nas habilidades linguísticas, parece exercer uma grande influência na produção discursiva sobre escrita acadêmica na *web*. Dizemos isso por observamos que tal concepção aparece até mesmo nos discursos que caracterizam a escrita como um meio para expressão da criatividade ou como um processo, já que há uma recorrência nas dicas que prescrevem formas mais adequadas para o manejo dos recursos linguísticos.

Mesmo no que se refere à concepção de escrita como processo, observa-se que tal procedimento é caracterizado por meio de etapas que, basicamente, dizem respeito à revisão de elementos linguísticos. O discurso que focaliza a escrita a partir do gênero, no entanto, apresenta um caráter mais fundamentado, fazendo uso de terminologias da área de estudos sobre gêneros e apresentando propósitos e contextos a eles inerentes. Além disso, foi possível destacar que as orientações presentes nos *blogs* e *sites* estudados também estão relacionadas aos discursos da escrita considerada sob o viés sociopolítico, dado que considera as inflexões das forças políticas e sociais que incidem sobre a prática da escrita acadêmica. Em linhas gerais, o material analisado, considerado em sua imanência e ignorando suas possibilidades pedagógicas, demonstra-se pouco produtivo no desenvolvimento de competências necessárias para a aquisição efetiva do letramento

acadêmico. A despeito de algumas orientações serem relevantes para sujeitos que estejam ingressando no universo da academia, há uma série de reducionismos e de posicionamentos equivocados que, de alguma forma, uniformizam e rotulam a escrita acadêmica, de modo a desconsiderar a diversidade de práticas de que tal escrita se constitui, levando-se em conta, principalmente, a variedade de gêneros e de propósitos comunicativos.

Podemos sumarizar os resultados, reiterando a grande recorrência de concepções de escrita que se fundamentam nos discursos da habilidade e da criatividade, como nos exemplos 1, 2 e 3. Mesmo defendendo e reconhecendo a importância dos aspectos linguísticos e estéticos na constituição do texto acadêmico, acreditamos que esses elementos não podem ser tratados de forma desvinculada de outros aspectos já destacados, sobretudo aqueles que evidenciam as intersecções entre as dimensões linguísticas e sociais – que consideramos indissociáveis. No excerto 2, por exemplo, vemos ecos de uma voz que conceitua a produção textual como uma atividade *para a escola* (GERALDI, 1993) – ou para a universidade – isto é, como produto voltado para atender as exigências do professor, ignorando as potencialidades e a relevância da escrita acadêmica no sentido *lato*.

O caráter processual da escrita, como analisamos, é pouco explorado, sendo evidenciado, no fragmento 3, com uma visão que ilustra esse processo a partir do exercício de revisão linguística e de expressão da criatividade. Esse processo, aliás, é subentendido como uma prática que pode tornar o material escrito adequado às expectativas do professor. Nesse caso, a autora da postagem recorre à sua experiência docente para se referir ao que espera de um texto acadêmico bem revisado. Porém, na contramão, o discurso dos gêneros, ilustrado em 4, traz uma representação de escrita que leva em conta um público leitor mais diverso, ou seja, aquele que pode consumir o gênero em contextos variados. Manifesta-se, com isso, uma concepção de escrita acadêmica que considera a produção textual como um objeto de circulação ampla, para além da sala de aula.

Por fim, no excerto 5, a escrita é tratada como um objeto que pode oportunizar sucesso acadêmico, sobretudo a partir da produção textual em língua inglesa. Nesse caso, observamos uma concepção que evidencia a escrita em sua dimensão sociopolítica, bem como seu caráter estratificador na medida em que potencializa as possibilidades de um indivíduo obter êxito profissional em relação aqueles que não conseguem dominar convenções genéricas e uma língua estrangeira. No entanto, esse discurso deixa subjacente a visão utilitarista da escrita, ignorando o fato de ela ser uma prática social espontânea ao menosprezar as funções que a produção textual exerce na vida cotidiana e familiar.

A análise revela, ainda, que há pouca diferença no tratamento da escrita quando o conteúdo é veiculado em uma página especializada ou em um *site* que trata de assuntos variados. No que se refere ao primeiro excerto, veiculado em um *site* dedicado, exclusivamente, ao debate sobre questões de escrita, conseguimos observar alguns equívocos na medida em que, ao discutir sobre aspectos de natureza linguística, o autor ignora concepções de natureza funcional, discursiva e pragmática, além de especificidades inerentes aos gêneros discursivos. Tal fator se observa também no terceiro excerto analisado, no qual a autora da postagem demarca uma posição de sujeito, revelando-se especialista na área e fazendo uso do discurso de autoridade. Ainda assim, a postagem revela um discurso marcado por expressões valorativas que, por vezes, desconsideram diversas concepções teórico-metodológicas consolidadas na área.

Os excertos 2 e 5, publicados em páginas de assuntos diversos, também reproduzem algumas das ambiguidades identificadas em *sites* ditos especializados. Uma exceção a esse respeito é observada no quarto excerto em que, mesmo sem referência explícita, lembra-nos das concepções sobre gêneros decorrentes da abordagem de Swales (1990), revelando, assim, uma concepção mais alinhada a pressupostos teóricos e acadêmicos. Dito isso, embora tenhamos destacado algumas imprecisões, compreendemos a legitimidade e a relevância do acesso a tais materialidades pelo estudante de graduação, pois

compreendemos, conforme Gee (1999), que os discursos que circulam socialmente contribuem para expandir nossa compreensão acerca dos usos que fazemos da linguagem.

Acessar tais concepções por meio de ferramentas de busca, ainda assim, pode ser um procedimento útil se o compreendermos como uma das práticas de letramento que pode ser mobilizada pelo aluno de graduação – isso se levarmos em conta a constante necessidade de localização e de seleção de dados na *web*. Apesar das observações apontadas e dos reducionismos evidenciados em alguns discursos analisados, consideramos que eles apresentam determinadas informações que podem ser, de fato, válidas para o iniciante. O que de fato nos preocupa é a possibilidade de haver uma apropriação acrítica dessas concepções de escrita, sem considerar os possíveis distanciamentos delas em relação a perspectivas teóricas amadurecidas nos estudos da linguagem. Defendemos, portanto, uma educação científica que possa incitar reflexões e estimular a seleção e a crítica às informações encontradas em fontes diversas, sobretudo aquelas localizadas a internet – considerando essa mídia como aquela que oferece um acesso mais ágil, democrático e econômico. Trabalhos posteriores poderão, inclusive, estender essa discussão e observar eventos e práticas de letramento acadêmico no ambiente digital de estudantes universitários.

Com esse trabalho, esperamos refletir acerca desses discursos que circulam na *web*, a fim de provocar reflexões e advogar em favor mudanças no ensino de escrita. Acreditamos, assim, ser necessário mediar práticas que estimulem o letramento acadêmico do estudante da graduação e o possibilitem saber selecionar as informações disponíveis, refletir sobre os conceitos de escrita que baseiam as informações disponíveis *online* e compreender que os discursos sobre a escrita revelam valores e crenças que precisam ser examinadas de maneira detalhada a fim de evitar a manutenção de ideologias e concepções de escrita infrutíferas para as demandas e objetivos sociais almejados pelo aprendiz.

Referências

- BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 12, n. 3, p. 443-461, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n3/a02v12n3.pdf>>. Acesso em: 08. out. 2017.
- BURKE, P. **Uma história social do conhecimento – II**: da Enciclopédia à Wikipédia. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro – do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.
- DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1996.
- GEE, J. **An introduction to discourse analysis**. London, New York: Routledge, 1999.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GUEDES, B. **Sol de primavera**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/beto-guedes/44548/>>. Acesso em: 30. ago. 2017.
- IVANIČ, R. The discourses of writing and learning to write. **Language and education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.
- FARACO, C. A. Guerras em torno da língua: questões de política linguística. In: FARACO, C. A. (Org.), **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2001. p. 37-47.
- FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino de texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado, **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.6, n.3, p. 413-446, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060304.pdf>>. Acesso em: 02. set. 2017.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 19. ed. Ed. Marcos J. Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun, 1998.

- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2006.
- KROKOSZ, M. **Autoria e plágio**: um guia para estudantes, professores e editores. São Paulo: Atlas, 2012.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- RANCIÈRE, J. **Políticas do escrito**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- SILVA, A. S. **Analisando as instruções em páginas virtuais para a produção de resumos acadêmicos**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.
- PERROTA, C. **Um texto pra chamar de seu**: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SHIRKY, C. **A cultura da participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Trad. Celina Porto-Carrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- VOLPATO, G. **Pérolas da redação científica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- VIEIRA, S. **Como escrever uma tese**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LINGUAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA ESCRITA ACADÊMICA¹

Hermano Aroldo Gois Oliveira
Elisa Cristina Amorim Ferreira
Denise Lino de Araújo

Introdução

É crescente, nas duas últimas décadas, o número de pesquisas no cenário brasileiro que contemplam a escrita no ensino superior como objeto de investigação. Essa tendência está atrelada a dois grandes aportes teóricos: de um lado, os estudos sobre letramentos acadêmicos (CARVALHO, 2005; BORGES, 2012; VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013; PASQUOTTE-VIEIRA, 2015, FERREIRA, 2014), e de outro, as pesquisas relacionadas à concepção social da linguagem e/ou sobre as estruturas linguísticas que constituem os gêneros discursivos/textuais requisitados nesta esfera (RODRIGUES, 2005; ROJO, 2005; MACHADO, 2005; OLIVEIRA, 2016).

Esse aumento de pesquisas sobre o tema resulta do interesse de entender a mobilização, recepção, circulação de práticas letradas esperadas na universidade, de desvendar a superfície linguística comum aos principais gêneros acadêmicos, mas, também, do interesse na linguagem adequada às práticas discursivas situadas.

Nessa perspectiva, encontramos um acervo de material didático², voltado ora para o professor ora para o aprendiz, que

¹ A discussão proposta neste capítulo tem sua base em trabalhos de investigação desenvolvidos no interior do grupo de pesquisa registrado no diretório CNPq, *Teorias da Linguagem e Ensino*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), realizados por Ferreira (2014) e Oliveira (2016), sob orientação da professora Dra. Denise Lino de Araújo, coordenadora do grupo de pesquisa.

visa orientar e ensinar, a partir de aspectos conceitual e estrutural de gêneros próprios do ensino superior. Esse acervo revela que a preocupação de estudiosos com a escrita acadêmica não é nova, embora, ainda, suscite novas inquietações. A esse respeito, Cristovão e Vieira (2016) mapeiam o quantitativo de universidades públicas que apresentam centros específicos de escrita³.

A pesquisa evidencia a existência de 5 (cinco) instituições, quais sejam: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, a partir do Centro de escrita LabLeR – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, liderado pelas professoras Désirée Motta-Roth e Graciela Hendges; Universidade de São Paulo – USP, por meio do Centro de escrita Laboratório de Letramento Acadêmico, liderado pelas professoras Marília Mendes Ferreira e Eliane Gouvêa Lousada; Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG, sob o Centro de escrita Laboratório de Estudos do Texto, liderado pela professora Djane Antonucci Correa; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, através do Centro de escrita Cátedra Unesco, liderado pela professora Emérita Leonor Scliar-Cabral e Universidade Federal da Paraíba – UFPB, também em parceria com a Cátedra Unesco, liderado pela professora Regina Celi Mendes Pereira.

Além desses centros, chamamos, igualmente, atenção para o grupo de pesquisa do qual fazemos parte – *Teoria da*

² Ferreira (2014) e Oliveira (2016) catalogam alguns materiais com a temática em questão, tais como a obra clássica *Comunicação em prosa moderna* (1969), de Othon Moacyr Garcia; a coleção recente *Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos* (2007), coordenada por Anna Rachel Machado, composta por quatro volumes; a obra *Produção Textual na Universidade* (2010), de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges, ambos de visibilidade nacional; os livros *Professora, como é que se faz?* (2012), organizado por Elizabeth Maria da Silva e *Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes* (2014), organizado por Regina Celi Mendes Pereira, de relevância regional; além, claro, de manuais de metodologia científica (LAKATOS; MARCONI, 1992; SEVERINO, 2007).

³ Em sua pesquisa, Cristovão e Vieira (2016) também consideram a leitura na universidade como objeto de investigação. Contudo, em virtude do objetivo deste capítulo, bem como do livro, evidenciaremos, especialmente, o eixo escrita.

Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande –, especificamente as pesquisas relacionadas à escrita em contexto acadêmico, desde monografias a aprofundamento de seus temas em dissertações, capítulos de livros, livros e artigos em periódicos⁴. Esse grupo, liderado pelas professoras Denise Lino de Araújo e Williany Miranda da Silva, volta-se para o estudo da língua(gem), os usos linguístico/discursivos em contextos de ensino, e o estudo do trabalho docente, enfatizando a formação, a prática docente, a construção de objeto(s) de ensino e de identidades de professores e alunos.

Nesse viés, a fim de dar visibilidade às pesquisas no grupo desenvolvidas, interessa-nos, neste capítulo, discutir sobre as representações para o texto especializado mobilizadas no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica, fundamentada no aporte teórico do interacionismosociodiscursivo (ISD), situando o pensamento de alguns estudiosos em torno da questão: Que representações para o texto especializado são mobilizadas no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica materializada no gênero acadêmico relato de observação? A resposta a esse problema não pode se reduzir à análise da configuração do gênero em específico, pois, de um lado, envolve a compreensão de que a escrita funciona como ferramenta que permite formular representações mediadas pela linguagem na condição de dispositivo revelador dos conhecimentos e atitudes (OLIVEIRA, 2016) materializados no gênero acadêmico; e, de outro, envolve diversos aspectos decorrentes do “aprender a escrever” a “trama da escrita” na comunidade discursiva acadêmica (FERREIRA, 2014), a partir do contato com gêneros típicos desse meio (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Essas reflexões fazem parte de um conjunto maior de dados de pesquisas de mestrado realizadas por Ferreira (2014) e Oliveira (2016), no interior do grupo de pesquisa, supracitado. Tais estudos dialogam na medida em que problematizam o ensino de escrita em cursos de licenciaturas em Letras e se

⁴ Ver Oliveira; Rodrigues (2013), Silva (2012), Ferreira (2015), Oliveira; Araújo (2017), Oliveira; Araújo (2017), Ferreira; Araújo (2017) entre outros.

propõem “criar inteligibilidade” (MOITA LOPES, 2011) sobre questões relacionadas às representações e ao desenvolvimento da escrita do gênero objeto de estudo, consideradas a partir do domínio discursivo no qual o sujeito produtor/autor está ancorado.

Assim, a fim de dar conta do objetivo traçado, este capítulo segue a seguinte estrutura: estas considerações iniciais, nas quais caracterizamos a nossa discussão; procedimentos teórico-metodológicos os quais nos baseamos, organizados em dois tópicos; análise e, finalmente, considerações finais.

Fundamentos teórico-metodológicos

A investigação à qual esta pesquisa está vinculada insere-se no campo da Linguística Aplicada, em uma vertente indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), e caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, o entendimento dos fenômenos e dos processos socialmente situados em um contexto (cf. BAQUERO, 2009). Além disso, justifica-se esse paradigma, porque, conforme Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador integra parte do processo de conhecimento e, a partir disso, interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado, tal como previsto por essa perspectiva.

No que concerne à geração dos dados, o foco de observação da pesquisa é a atividade de escrita realizada por um estudante em uma disciplina do Curso de Letras, intitulada *Paradigmas de Ensino*, de uma instituição federal pública localizada no Estado da Paraíba, Brasil, o que a torna um estudo de caso.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 89), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Desse modo, dentre os documentos disponíveis (por exemplo, questionário aplicado ao sujeito investigado para construção do seu histórico de vida acadêmico com foco nas práticas de escrita no ensino superior, e, também, Projeto Pedagógico que constitui base teórico-metodológica do

curso no qual o sujeito está inserido) tomamos como objeto de análise o relato de observação solicitado e produzido no domínio acadêmico com fins avaliativos.

Nesse ínterim, um dos princípios basilares da Linguística Aplicada (LA) é reconhecer que o sujeito é constituído sócio-historicamente. Nesse sentido, concordamos com Moita Lopes (2011) para quem afirma: “somos discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora” (p. 21). Essa concepção torna o colaborador da pesquisa uma fonte de investigação essencial.

Tendo esta perspectiva em vista, investigamos um sujeito ingressante em Letras de uma universidade pública, conforme já apresentado. Ao ingressar na instituição, no período letivo de 2011.1, tal sujeito participou de dois momentos significativos para o curso em questão: a sua turma foi a primeira a ingressar na instituição, exclusivamente, a partir do ENEM; e foi a primeira também a ser regida pelo novo Projeto Pedagógico do referido curso. Nesse contexto de mudanças, situam-se nosso sujeito e, por conseguinte, os dados gerados.

A atividade de escrita⁵, a qual analisamos, trata-se de um relato de observação solicitada como requisito parcial de avaliação de aprendizagem na disciplina *Paradigmas de Ensino*. Esse relato, composto por introdução, fundamentação teórica, análise, considerações finais, anexos e referências, foi escrito após aulas em que o sujeito teve acesso a textos e discussões sobre teoria e prática de ensino, como também após um período de observação de aulas de Língua Portuguesa em uma escola de ensino básico, localizada na região da instituição pública onde o sujeito cursa Letras.

Dito isso, evidenciamos o contexto de produção da atividade como importante para a identificação de duas

⁵A atividade que resultou na produção do relato de observação foi solicitada no componente curricular em questão pertencente ao Eixo Docente do novo Projeto Pedagógico do Curso, o qual visa delinear o perfil do aluno-professor, a partir da promoção à vivência no contexto escolar (observação, avaliação, planejamento e prática pedagógica).

categorias de análise, quais são a normalização para a configuração do relato de observação e os papéis sociais assumidos pelo produtor a partir das estratégias linguístico-discursivas, conforme poderá ser visto na seção analítica.

A linguagem e o desenvolvimento humano

Ao considerarmos que as representações sociais são mediadas pela linguagem e formuladas a partir do caráter dinâmico em que opera a sociedade, reconhecemos que o estatuto das representações não pode ser explicado apenas por teoria com foco no plano das ideias, das construções simbólicas. Para tal, recorreremos à proposta do ISD, cuja tese central atesta que a linguagem se faz presente no interior do desenvolvimento humano.

Assumimos essa perspectiva a partir do estatuto com o qual se define o ISD, a saber: como “ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), isto oportuniza uma análise significativa das condições humanas que permitem a constituição das representações, conforme se verá na análise. Assim, sob um caráter interdisciplinar, o ISD defende que as “propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2012, p. 21).

Além disso, tal como sustenta esta corrente teórica, a linguagem não é vista apenas como um meio de expressão de processos de ordem psicológica, mas, sim, como instrumento fundador e organizador desses processos em suas dimensões humanas. O que significa que não apenas a linguagem, mas as condutas ativas (“o agir”) e o pensamento consciente são tomados como unidades de análise.

Nessa corrente, a linguagem só existe nas línguas naturais as quais, por sua vez, só existem nas chamadas práticas verbais, nesse agir dirigido, configurado pelo discurso. E ao ser vista como processo ativo e criativo, a linguagem se reproduz a si mesma. Sob essa ótica, a linguagem desenvolve-se em duas

teses, as quais fundamentam o ISD: a primeira assegura que a atividade de linguagem tanto produz objeto de sentido quanto é constitutiva das unidades representativas do pensamento humano; a segunda indica que a atividade de linguagem é vista como atividade social, e que, o pensamento traduzido pela atividade de linguagem é tanto semiótico quanto social (BRONCKART, 2008; 2012).

Nesse sentido, não por acaso, a fim de melhor fundamentar como as representações [sociais] são mediadas pela linguagem, Bronckart (2008), com base nas contribuições da sociologia habermasiana, introduz a noção da dimensão comunicativa quando considera a linguagem como atividade. Isto é, para Habermas (1989 apud BRONCKART, 2008), essa atividade é um mecanismo por meio do qual participantes de um grupo constroem um acordo acerca do que é o mundo em que estão inseridos e, de modo especial, sobre o que são os contextos do agir e sobre as propriedades das atividades coletivas e de seu desenvolvimento. Assim, é diante desse mecanismo de interação verbal que são construídos os mundos representados: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

Considerando esses três mundos propostos por Habermas, Bronckart (2006) assinala que a atividade de linguagem é avaliada por meio das características desses mundos, que servem, também, de base para a avaliação do próprio agente no que compete às suas ações. Conforme Habermas (1989 apud BRONCKART, 2008), a construção dos mundos resulta da racionalização do denominado mundo vivido dos sujeitos individuais, sob o efeito do agir⁶

⁶Convém aqui explicitar como a corrente do ISD entende o agir, dada a importância deste conceito para o trabalho com as representações. O termo agir “designa qualquer *comportamento ativo* de um organismo” (BRONCKART, 2006, p. 137). Assim, com esse tratamento, a corrente ocupa-se, em um primeiro momento, em evidenciar que apenas a espécie humana operacionaliza um agir comunicativo verbal, o qual é mobilizado por signos traduzidos em formas de textos; e, em um segundo momento, em distinguir um agir geral (um agir não verbal) de um agir de linguagem (um agir verbal). O agir geral pode ser entendido: i) a partir das atividades

comunicativo (cf. BRONCKART, 2006) comum a toda sociedade humana. Sobre efeito, a linguagem para o sociólogo alemão é entendida como uma produção específica, restrita à ação humana.

A respeito desses três mundos descritos por Habermas, Bronckart (2008, p. 22. grifos nossos) resgata que

qualquer atividade se desenvolve em um **mundo físico** [concreto, real] sobre o qual é necessário termos um conhecimento adequado, e são esses conhecimentos sobre o universo material, tais como são construídos na sociohistória humana, os elementos constitutivos do mundo objetivo. Qualquer atividade também se desenvolve no quadro de regras, convenções e sistemas de valores construídos por um grupo particular [...]. Os conhecimentos coletivos acumulados em relação a essas regras, convenções e valores são elementos constitutivos do **mundo social**. Por fim, qualquer atividade mobiliza pessoas, dotadas de uma economia psíquica e de características que, apesar de serem “privadas”, [...] foram também objeto de processos “públicos” de conhecimento. São os produtores desses processos que constituem o **mundo subjetivo**.

Desse modo, é possível afirmar que qualquer atividade humana, bem como toda ação de linguagem, é orientada pelas coordenadas desses três mundos formais e/ou representados, anteriormente explicitados. Assim, não por acaso, a construção das representações sociais é manifesta pela linguagem, a qual, sob o efeito do agir verbalmente, os interactantes, inseridos socialmente, aceitam ou rejeitam as pretensões de validade fundamentadas em suas representações dos mundos.

Outrossim, para a teoria, é a partir do agir comunicativo, guiado por essa relação de aceitabilidade ou

coletivas, isto é, “das estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente.” (BRONCKART, op.cit. p. 138); e ii) a partir “de sua relação com um ou vários indivíduos singulares”. O agir de linguagem pode ser apreendido por meio do enfoque coletivo (na forma de atividades de linguagem) e do individual (ações de linguagem).

rejeição, que se permite à espécie humana transformar as representações (individual) do mundo em representações “compartilhadas, controláveis e contestáveis pelos ‘outros’, ou seja, em representações racionais” (BRONCKART, 2006, p. 75). Com efeito, a linguagem assume uma função ilocutória a qual consiste, essencialmente, em uma prática interativa sob a qual se tem à disposição dos interactantes as pretensões relativas aos mundos citados. Desse modo, as representações do mundo cristalizam-se e estabilizam-se na forma de signos, isto é, como unidade de uma língua natural.

Por fim, como assegura Bronckart (2006, p. 76), uma vez que as atividades humanas mediadas pela linguagem desenvolvem-se, mas também se diversificam, “esta última tende, além disso, a se especializar em formas de organização diferente, ou em discursos”

Texto como prática verbal e unidade de produção de linguagem

Com base no raciocínio do tópico anterior, o ISD concebe o texto como uma unidade de produção de linguagem situada com a finalidade de produzir um efeito de sentido sobre o destinatário (BRONCKART, 2012). Essa acepção aplica-se a qualquer produção, seja ela oral ou escrita, (relatório de observação, por exemplo) dotada de características situadas. Sobre isso, Bronckart (2012) esclarece que todo texto guarda uma relação de interdependência com as propriedades referentes ao contexto ao qual está vinculado. Assim, como aponta o teórico, ao produzir um texto, o agente deve estar inserido em uma situação de ação de linguagem, que esteja vinculada às representações construídas socialmente (o que? Para quê? Para quem? Onde? São indagações realizadas à medida que a escrita do texto vai ganhando forma).

Nesse sentido, há a admissão de três conjuntos dessas representações: i) representações referentes ao quadro material ou físico da ação; ii) representações referentes ao quadro sociosubjetivo da ação verbal; e por fim, iii) representações referentes à situação e também conhecimentos disponíveis no

agente. Assim, o conjunto material ou físico está relacionado à identificação do emissor, de eventuais coemissores e do espaço/tempo da produção. Saber características do sujeito produtor, bem como daquele que solicita a produção, no caso o professor do componente, exemplificam este tipo de representação.

O conjunto sociossubjetivo está relacionado ao tipo de interação social em jogo, ao papel social que dela decorre para o emissor ou daquele que enuncia, ao papel social que dela decorre para os receptores ou destinatários (professor e aluno), e, por fim, às relações de objetivo que se estabelecem entre esse quadro de interação (relatar observação de prática pedagógica realizada por um professor da educação básica, por exemplo). O conjunto referente às capacidades de linguagem do agente remete às macroestruturas semânticas construídas, disponíveis na memória.

Além do exposto, Bronckart (2006) sublinha, quanto à responsabilização do agente, a mobilização do conhecimento referente a como o arquitexto é construído, possivelmente, a partir do momento em que o indivíduo se insere socialmente em um lugar determinado. Como prova disso, em pesquisa anterior, Oliveira (2016) constatou que alunos de graduação tendem a representar a escrita conforme às práticas consideradas legitimadas na/para academia, para tanto, entendem que esse objeto representado deve ser compreendido a partir de três preceitos: escrita acadêmica é fundamentada; escrita acadêmica é orientada e escrita acadêmica é normatizada.

Ainda de acordo com o autor (2016), uma escrita é fundamentada quando evidencia um modo de dizer que está apoiado em argumentos de autoridade, mas que para isso seja possível, a escrita deve pautar-se em uma orientação, isto é, em condições sociais de produção explícitas. Contudo, essas particularidades só podem ser executadas quando a escrita é normatizada, ou seja, estruturada de acordo com as normas oficiais da área, o que resulta no reconhecimento e aceitação do dizer pelos membros da comunidade.

Nesse ínterim, cabe ao produtor, por um lado, selecionar o gênero compartilhado na situação de ação em que

está envolvido; e, por outro lado, harmonizar o gênero selecionado em função das especificidades dessa mesma situação. Para melhor compreensão acerca dessas considerações, refletiremos, na próxima seção, sobre a análise do relato de observação elaborado pelo sujeito produtor/colaborador.

A escrita acadêmica: foco no relatório de observação

Conforme já evidenciado, o *corpus* de análise é composto por um relato de observação, produzido por estudante de graduação do terceiro período do curso de Letras, em cumprimento à atividade requerida pelo professor da disciplina *Paradigmas de Ensino*. Esse relato apresenta quatro seções retóricas – introdução, fundamentação teórica, análise, considerações finais – acompanhadas de anexos e referências. Dentre elas, contemplamos na nossa investigação a seção analítica⁷ que contém seis páginas e foi escrita em tópico único sob o título “Análise”, da qual serão considerados alguns fragmentos significativos a partir das seguintes categorias: *normalização para a configuração do relato de observação e papéis sociais assumidos pelo produtor a partir das estratégias linguístico-discursivas*. Iniciemos, portanto, a discussão da primeira categoria.

Normalização para a configuração do relato de observação

É interessante perceber que a redação de um texto especializado deve seguir uma apresentação que busque guiar a leitura do seu interlocutor. Para isso, é esperado que os títulos responsáveis por apresentar cada seção retórica sejam declarativos. Todavia, como podemos observar na Figura 1, no fragmento 1, a seguir, a apresentação da seção que se propõe

⁷ Nosso objeto de investigação consiste na seção de análise, porque acreditamos que é nessa etapa em que o produtor se expõe mais, a partir do momento que apresenta, comenta e interpreta o estudo realizado com o auxílio de um número significativo de exemplos.

apreciar e discutir os dados recebe o título: *Análise*. Embora pareça útil para a caracterização do texto especializado, isto é, para a seção retórica do gênero, trata-se de um título neutro, comprometendo, assim, o interesse do leitor em apreciar o documento, bem como o esclarecimento sobre o seu assunto, pois não dá maiores detalhes que chamem a atenção do leitor, principalmente em um relato de observação, no qual tantos elementos poderiam ter sido utilizados com esse objetivo: evidenciar a dinâmica da escola, o agir dos professores, entre outros. Vejamos o fragmento 1:

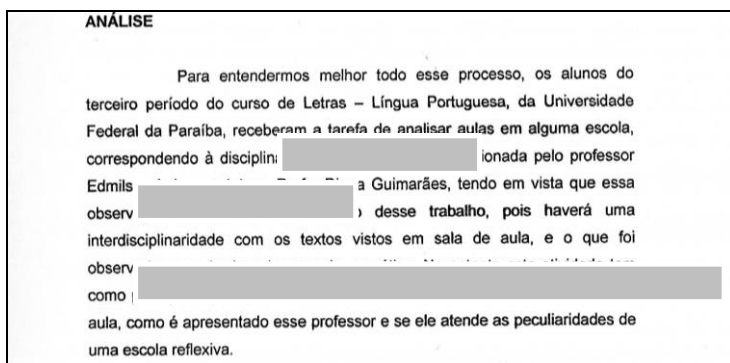


Figura 1: Fragmento 1 - relato de observação⁸

O parágrafo inicial da análise tem a função de contextualizar a observação realizada e a produção do relato. O sujeito escritor começa sua seção com o trecho “Para entendermos melhor todo esse processo”, o que configura um elemento de ligação, entretanto, o referencial não está claro para o leitor, de modo que não se sabe a qual processo o texto se refere. Essa ausência detalhada do processo dá-se, possivelmente, pelo fato de o produtor considerar que a atividade de produção textual dispensaria a leitura de outros agentes, por estar inserida em uma situação de ação de linguagem na qual coemissores estão correlacionados (ele,

⁸O nome do professor, no fragmento 1, foi preservado por questões éticas, assim como o nome da escola, no fragmento 3.

produtor/emissor, juntamente com o professor formador, receptor do texto). O reconhecimento das representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal limita-se ao emissor e o receptor; este representado, unicamente, pela imagem do professor, ou até mesmo, por outro sujeito que esteja também inserido no contexto de produção. Contudo, embora a função de contextualizar a observação realizada tenha sido planejada no relato, ela aparece de modo dependente da compreensão de agentes específicos da ação de linguagem, não permitindo, assim, que outros compreendam dados do relato de observação.

Em seguida, o sujeito narra com distanciamento o processo anterior à observação das aulas na escola, em desacordo com as características do gênero relato de observação: “os alunos do terceiro período do curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Paraíba, receberam a tarefa de analisar aulas em alguma escola, correspondendo à disciplina Paradigmas do Ensino, lecionada pelo professor [...]”. O trecho subsequente busca retomar o porquê da produção do relato de observação, contudo, como podemos verificar, trata-se de um seguimento confuso: “tendo em vista que essa observação contribuiu na realização desse trabalho, pois haverá uma interdisciplinaridade com os textos vistos em sala de aula, e o que foi observado em sala de aula, ou seja, a prática.” Nesse trecho, verificamos a retomada a uma indicação não referenciada anteriormente; como também a presença de oração secundária sem a oração principal; a indicação ambígua de sala de aula (seria a sala de aula dos alunos do terceiro período do curso de Letras, a sala de aula de alguma escola ou, ainda, as duas salas?).

O sujeito finaliza seu parágrafo com o trecho “No entanto esta atividade tem como principal objetivo, desvendar a prática do professor reflexivo na sala de aula, como é apresentado esse professor e se ele atende as peculiaridades de uma escola reflexiva.”.

Constatamos, nesse primeiro fragmento, a fragilidade da escrita do sujeito que indica a falta de domínio dos conhecimentos do processo de escrita, da norma linguística, do

gênero e da comunidade discursiva. O sujeito busca contextualizar o relato de observação, mas não consegue com eficácia devido às várias inadequações mencionadas além de outras, como a troca, por outro, do nome da própria universidade onde estuda, conforme podemos observar no fragmento 1 (segunda e terceira linhas).

O fragmento, a seguir, corresponde ao segundo parágrafo da seção de análise do relato de observação.

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda a comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si próprio.

Figura 2: Fragmento 2 - relato de observação

O parágrafo contido no fragmento 2 (figura 2) define a escola reflexiva, um conceito importante para se pensar a prática escolar. Neste, em especial, é possível perceber diferença quanto à estrutura linguística do anterior, o que indicia plágio. O sujeito copiou todo o parágrafo de Alarcão (2003)⁹, um dos textos estudados na disciplina *Paradigmas de Ensino*.

O sujeito, no terceiro período letivo, recorre ao plágio como complementação ao seu texto, tomando como se fossem suas não só as ideias, mas também as palavras de um outro sujeito. Nesse caso, a aparente falta do domínio de conhecimentos acadêmicos, os quais permitiriam ler o texto teórico e citá-lo devidamente na sua produção textual, conhecimentos que deveriam ter sido desenvolvidos na produção de outros gêneros vivenciados na academia.

⁹ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3^a Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Conjecturamos que o domínio dos conhecimentos tenha sido inibido pela representação que o sujeito construiu da academia e de si próprio e pela representação que ele queria construir em relação aos demais. O sujeito parece não confiar em si, por isso, necessita se ancora em sujeitos já estabelecidos como membros da comunidade discursiva.

Após o fragmento 2, o sujeito volta a contextualizar a produção do relato, desta vez com o foco na escola observada, vejamos.

Uma vez selecionada a E.E.E.F.M. [REDACTED] PREMEN, foram feitas algumas visitas a essa instituição e em [REDACTED] conta [REDACTED] a escola e com a professora de Língua Portuguesa, a fim de [REDACTED] a permissão desses profissionais para realizar o estudo na sala de aula.

Obtida a permissão de acesso à sala de aula, procedeu-se à fase de adaptação com o contexto, da mesma forma a observação e as anotações com ênfase no que se refere à maneira como a professora transmitia os conhecimentos de Língua Portuguesa, a noção de como todo assunto era lecionado para os alunos, o planejamento em sala de aula, e antes da sala de aula, e como os alunos absorviam determinado assunto.

Figura 1: Fragmento 3 - relato de observação

O sujeito narra a chegada à escola com distanciamento. Apesar de ser a narração de sua chegada à escola e o gênero permitir a pessoalidade, o sujeito produtor expõe os fatos de longe, além disso, faltam justificativas para suas escolhas, que, se presentes, poderiam enriquecer seu relato de observação.

O graduando indica os elementos que seriam observados. Essa indicação sugere uma preocupação com o leitor, neste caso o professor formador, que espera, a partir de então, ler, no relato de observação, aspectos oriundos da “maneira como a professora transmitia os conhecimentos de Língua Portuguesa, a noção de como todo assunto era lecionado para os alunos, o planejamento em sala de aula, e antes da sala de aula, e como os alunos absorviam determinado assunto.”

Desse modo, é possível perceber na planificação do relato de observação elaborado por um produtor iniciante elementos que incidam para a normalização de um texto especializado. Dentre tais aspectos, destacamos a tentativa de situar o contexto da produção, embora percebamos ausência de referentes que reflitam na informatividade do texto. Essa tentativa de situar o contexto de produção está relacionada à finalidade do gênero em questão, pois, por se tratar de um relato de observação, espera-se, nesse caso, o registro detalhado do que fora vivenciado na escola bem como do agir do professor da educação básica os quais foram objetos de análise no componente base da produção do relato.

Além desses elementos, destacamos, quanto à normalização, a presença do discurso do outro como meio de fundamentar o *dizer* científico, entretanto, em virtude da falta de experiência com a prática acadêmica, o sujeito recorre ao plágio como complementação ao seu texto, tomando como se fossem suas tanto as ideias quanto as palavras de um outro sujeito.

A análise do relato levou-nos, igualmente, a desvelar outras representações para o texto especializado mobilizadas no processo de desenvolvimento da produção de um escritor iniciante. Chamamos atenção, neste momento, para a segunda categoria de análise.

Papéis sociais assumidos pelo produtor a partir das estratégias linguístico-discursivas

Além do elemento normativo para a planificação de um texto especializado, podemos identificar também a presença de outros elementos do relato de observação em estudo. Observamos a mistura de papéis sociais assumidos pelo produtor na configuração do relato de observação.

Consideramos, para tanto, o próximo parágrafo (fragmento 4). Como veremos a seguir, o sujeito volta o foco para o momento anterior à chegada à escola.

Ao elaborar esse trabalho, inicialmente o professor nos indicou algumas questões que deveriam ser analisadas no decorrer da observação, sendo elas:
Condições de infraestrutura da escola, como:

- a) espaço para circulação de pessoas
 - b) espaço para recreação e esportes
 - c) as salas de aula (tamanho, os móveis e equipamentos)
 - d) espaço para divulgação (ex. mural, entre outros)
 - e) biblioteca
 - f) sala para multimídia
 - g) salas para professores
 - h) cantina
- Recursos humanos
- a) equipe administrativa
 - b) equipe pedagógica
 - c) pessoal técnico de apoio
 - d) professores (de línguas)
 - e) material didático (livros e materiais alternativos)

Figura 4: Fragmento 4 - relato de observação

No fragmento 4, o sujeito lista pontos que deveriam ser analisados no decorrer da observação: condições de infraestrutura da escola e recursos humanos. Para introduzir esses pontos, o sujeito elabora o parágrafo acima, sobre o qual várias questões podem ser levantadas: que trabalho e quem o elaborou? Se, no início, há os pontos indicados, porque eles não aparecem, textualmente, após a chegada à escola? Quem é o professor: professor dos graduandos ou professor da escola? Essas são dúvidas possíveis do leitor, já que o fragmento dá margem a diversas interpretações.

Observamos, ainda, o uso da primeira pessoa do plural (“nos indicou”), quando até então o sujeito usava apenas a impessoalidade em seu texto. Essa ocorrência comprova uma de nossas observações: o sujeito mistura os dois papéis sociais desempenhados por ele no contexto de produção do relato de observação. Em alguns momentos, ele é o aluno que tem uma atividade solicitada pelo professor a ser realizada, podemos comprovar esse papel do aluno, no fragmento 4, por meio do uso da primeira pessoa do plural. Em outros momentos, ele é uma terceira pessoa que narra com distanciamento, esse papel

de observador é evidenciado pelos usos impessoais (voz passiva e terceira pessoa do discurso), nos fragmentos 1, 2 e 3.

A mistura de papéis sociais, reveladora de pouco domínio de conhecimentos da comunidade discursiva, do gênero, do processo de escrita e da norma linguística, também pode ser confirmada pelas constantes alternância entre a sala de aula da universidade / professor universitário e a sala de aula da escola / professor(a) do ensino básico.

Por falta de maturidade acadêmica, o sujeito não distingue os papéis sociais envolvidos na situação e acaba oscilando entre aluno e observador, o que torna o texto confuso em alguns momentos.

O parágrafo seguinte seria, para o sujeito, a descrição dos pontos levantado no fragmento 5.

Levando em consideração o ambiente em que essas aulas eram lecionadas, ou seja, o espaço físico, as condições favoráveis e desfavoráveis na aprendizagem do aluno, e estimulação do professor, no qual, a escola citada acima atendeu algumas desses pontos, com exceção dos equipamentos nas salas de aula, onde se restringe a uma mesa para o professor, quadro negro e cadeiras para os alunos. A escola "pecou" também na questão dos professores de línguas, onde só foi contratado até agora apenas um (professor de inglês), no qual se sente sobrecarregado em atender todas as turmas. Um bom ponto que foi observado é a questão do silêncio fora da sala de aula, os alunos que se encontram sem aulas, ficam dispersos, espalhados pela escola atrapalhando com barulho quem está em sala de aula.

Figura 5: Fragmento 5 - relato de observação

O sujeito faz uma longa retomada (“levando em consideração o ambiente em que essas aulas eram lecionadas, ou seja, o espaço físico, as condições favoráveis e desfavoráveis na aprendizagem do aluno, e estimulação do professor”) para afirmar que a escola “atendeu alguns pontos, com exceção dos equipamentos nas salas de aula, onde se restringe a uma mesa para o professor, quadro negro e cadeiras para os alunos.”. Essa afirmação é vaga e confusa, pois, ao atender alguns pontos, não se pode ter exceção de apenas um, além disso, esses pontos de observação, dados provavelmente pelo professor titular da disciplina, poderiam ter sido utilizados como esquema para a

construção do relato de observação. Todavia, o sujeito recorre em anunciar análises não concretizadas ou apenas brevemente sinalizadas.

Em seguida, no mesmo fragmento, verificamos um dos poucos momentos em que o sujeito produtor coloca-se como observador e analista: “A escola ‘pecou’ também na questão dos professores de línguas, onde só foi contratado até agora apenas um (professor de inglês), no qual se sente sobrecarregado em atender todas as turmas.”. Nesse trecho, apesar do não atendimento à norma padrão da língua, o sujeito julga um elemento observado através da palavra “‘pecou’”, apesar de ainda receoso (o que o faz utilizar aspas). No trecho final do parágrafo, a narração é retomada de forma comprometida: “Um bom ponto que foi observado é a questão do silêncio fora da sala de aula, os alunos que se encontram sem aulas, ficam dispersos, espalhados pela escola atrapalhando com barulho quem está em sala de aula”. O sujeito tenta novamente julgar um ponto observado, indicando sua importância por meio do adjetivo “bom”, mas acaba se contradizendo: como o ponto observado é bom, se a questão do silêncio fora de sala não é silêncio e sim barulho?

O próximo fragmento é uma volta ao solicitado pelo professor da disciplina da graduação, no qual a confusão entre os papéis torna a se evidenciar através da presença do “professor” e da “professora”. Vejamos.

Num segundo momento, o professor pediu o relato do trabalho planejado pela professora de Língua Portuguesa, na qual, demonstrava o tempo todo o domínio do assunto lecionado, sua capacidade de liderar e mobilizar as pessoas eram nítida, pois os alunos a via como um grande ícone de professora, e como alguém que obtinha uma certa autoridade na sala de aula.

Figura 6: Fragmento 6 - relato de observação

No fragmento 6 (figura 6), o sujeito revela suas impressões sobre a professora observada e tenta relacionar os fatos por meio da expressão “na qual” e da conjunção “pois”, demonstrando, com isso, um preocupação com a coesão do

parágrafo, apesar do constante emprego inadequado da expressão “na(o) qual”.

Observemos, a seguir, o fragmento 7.

Sendo assim, ela tinha também dissimulação, para agir em determinadas situações nas quais precisavam de agilidade, submetia-se responsabilmente ao projeto escolar da determinada escola, respeitando e acatando decisões subjacentes, demonstrava interesse acerca das decisões dos discentes, uma vez que os deixavam escolher temas para serem tratados na produção de textos, tendo em vista, uma posição democrática, que levaria o aluno a interessar-se mais no assunto. Sua forma de avaliação permitia os alunos um conforto no qual os deixavam a vontade para realizações de perguntas e esclarecimento de dúvidas, desse modo, o aluno tinha o livre acesso para também avaliar a professora e sua metodologia de ensino, e, antes de tudo, acreditava numa aprendizagem que sempre evoluía, sua dicotomia com a escola física garantiam um desenvolvimento no papel reflexivo não apenas para com o docente, mas na desenvoltura do discente e todo conhecimento de mundo obtido.

Figura 7: Fragmento 7 - relato de observação

O sujeito, no parágrafo acima, continua suas observações sobre a docente. Utiliza, inicialmente, a expressão “sendo assim” como forma de estabelecer conclusão em relação ao dito no parágrafo anterior (fragmento 6), além de outros elementos de conexão interna ao parágrafo (fragmento 7). Em seguida, relata a conduta da professora através de palavras que indiciam uma avaliação da atuação dela: “dissimulação”, “agilidade”, “responsabilmente”, “respeitando”, “acatando” e “interesse”. Há, ainda, a expressão “posição democrática”, um indício não só de julgamento, mas também de reflexão teórica.

Ao fim do parágrafo, há um trecho, no qual podemos identificar elementos teóricos: “antes de tudo, acreditava numa aprendizagem que sempre evoluía, sua dicotomia com a escola física garantiam um desenvolvimento no papel reflexivo não apenas para com o docente, mas na desenvoltura do discente e todo o conhecimento de mundo obtido.”. O sujeito busca comentara observação, com elementos teóricos, entretanto, o pouco domínio textual torna o trecho difícil de ser

compreendido. O arranjo dado sugere uma perspectiva de escrita acadêmica como “escrita bonita”.

Assim, esse fragmento é interessante por indiciar, mesmo que veladamente, uma avaliação do observado em sala de aula pelo colaborador da pesquisa. A partir do parágrafo anterior, o sujeito tenta analisar, apesar de suas limitações cada vez mais evidenciadas à medida que se liberta do plágio, passa a uma constante anúnciação do que irá fazer, sem concretizá-la efetivamente. É, em outras palavras, um processo de desenvolvimento da escrita acadêmica lento e frágil mas, também, repleto de retrocessos, já que se fundamenta não nos erros e acertos próprios, mas com isso evidencia mais suas limitações por meio do plágio. Copiar pode até ter ajudado o sujeito na obtenção de notas, mas em longo prazo, pode ser prejudicial, por tornar sua evolução sempre dependente de uma palavra alheia para ser copiada, plagiada, imitada.

Em virtude do limite deste capítulo, sigamos para o último fragmento analisado. Trata-se da figura 8, apresentada a seguir, que corresponde ao último parágrafo. Vejamos.

Senão assim entendemos que necessidade de se promover o alcance aos padrões mínimos de funcionamento em todas as escolas resulta de uma visão mais ampla a cerca da universalização do ensino: não se trata apenas de garantir às crianças e aos jovens as oportunidades de escolarização, é necessário trabalhar para se garantir oportunidades de aprendizagem. Para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistêmico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas.

Figura 8: Fragmento 8 - relato de observação

No parágrafo, o sujeito conclui a seção analítica do seu relato de observação. Inicialmente, usa a expressão “sendo assim” para criar uma ligação entre os pontos relatados e o parágrafo, e, também, utiliza o verbo “entendemos”, na primeira pessoa do plural, como maneira de preservar sua face (já que inclui o leitor na ação de entender). Em seguida, tece considerações de natureza teórica sobre pontos fundamentais, mas que parecem soltas em relação aos parágrafos anteriores, já

que nenhuma ligação com os fatos observados é estabelecida, e por ser constituído, no trecho final, por plágio do texto de Alarcão (2003), mesmo texto já plagiado anteriormente: “Para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistémico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas”.

Desse modo, podemos perceber que o processo de construção e representação de escrita acadêmica, neste capítulo, se caracteriza pela lenta construção do domínio dos conhecimentos relacionados à escrita, tais como domínio do gênero, da comunidade discursiva, do assunto e, sobretudo, do processo de escrita.

A análise do relato de observação leva-nos também a refletir sobre atitude de reconhecer que a escrita demanda trabalho e efetivo engajamento, isto é, faz-se necessário o sujeito produtor agir conscientemente, de modo a participar ativamente dos eventos formais e informais necessários à formação docente. Para tanto, é esperado o monitoramento da escrita, a fim de que se harmonize com o estilo compartilhado no âmbito profissional.

Considerações finais

Neste capítulo, procuramos dar resposta à questão: que representações para o texto especializado são mobilizadas no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica materializada no gênero textual acadêmico relato de observação? Assim, a seção analítica do relato de observado do sujeito investigado revela, de modo geral, alguns aspectos interessantes acerca do desenvolvimento da escrita acadêmica e os conhecimentos a ela imbricados.

O texto do graduando indicia um processo de desenvolvimento de escrita acadêmica lento, frágil e com retrocessos, em decorrência, provavelmente, da representação que o sujeito tem de si e da imagem que ele queria construir perante os demais, sobretudo o professor da disciplina que

passou o trabalho materializado no relato. O sujeito parece não ter autoconfiança suficiente para escrever autonomamente, por isso, necessita de ancoragem profunda, através do plágio, em autores já reconhecidos como membros de comunidade acadêmica. Essa prática recorrente acaba mascarando suas limitações evidenciadas em momentos de escrita autônoma.

Podemos verificar, igualmente, marcas que indiciam tentativas de domínio do conhecimento da comunidade discursiva e do conhecimento do gênero, como a presença de exemplos com a finalidade de comprovar fatos relatados, avaliações e julgamento velados.

Outros aspectos que merecem ser destacados e que estão relacionados com o anterior são a mistura de papéis sociais pelo sujeito em seu texto e a troca da impessoalidade pela pessoalidade ao relatar. No relato de observação, estão imbricados dois papéis - o primeiro de aluno e o segundo de observador -, o que dificulta o entendimento do leitor e demonstra pouco conhecimento da comunidade discursiva. Essa troca de papéis aliada à representação do sujeito leva-o a, no início do texto, por estar menos confiante, distanciar-se dos fatos relatados através de usos linguísticos que marcam a impessoalidade; no decorrer do texto e ao fim, conforme foi adquirindo confiança, esse sujeito utiliza a primeira pessoa do plural, evidenciando uma maior autonomia e confiança, apesar de ainda necessitar preservar sua face com a inclusão do leitor; no meio do texto mais próximo do fim, já mais confiante, o sujeito emprega a primeira pessoa do singular, assumindo-se como produtor do seu texto e observador dos fatos narrados.

Cabe salientar que as representações desveladas neste estudo pressupõem que o sujeito produtor concebe o seu relato de observação como atividade interacional, tendo em vista a realização de determinado fim, nesse caso, informar ações pedagógicas vivenciadas em um ambiente escolar para quem não esteve presente. Assim, é na materialidade linguística que nos foi possível observar as operações discursivas desse sujeito produtor. Essa assertiva pressupõe as operações específicas realizadas pelo produtor ao apresentar sob diversos papéis sociais em sua produção verbal textual.

Por fim, reconhecemos que é papel do ensino superior, em 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 sujeitos licenciando dos períodos iniciais (e alguns dos períodos finais também) ainda desconhecem processos básicos de organização e de progressão textual.

Referências

BAQUERO, M. **A pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia, Telmo Mourinho Batista. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. N. **Linguagem como prática social**: ações da/na escrita acadêmica. 2012. Dissertação (mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa quantitativa. São Paulo: Parábola. 2008.

BRONCKART, J.-P. A problemática do agir na filosofia e nas ciências humanas. In.: _____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 13-68.

_____. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In.: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 59-91.

_____. Introdução. In.: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 10-23.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 69-92.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In.:
_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.

_____. Quadro e questionamento epistemológicos. In.:
_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismosociodiscursivo**. 2ª Ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999]. P. 21-67.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In. MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-149.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**. v. 69, nº3, p. 209-221, Florianópolis, set/dez. 2016.

Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p209>>. Acesso em 7 de jun. de 2017.

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

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In. PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. P. 11-24.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In. MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

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.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos Acadêmicos (re)significações (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2015. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, SP. 2015.

RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SANTAELLA, L. **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker, Editores, 2001.

VITÓRIA, M. I. C.; CHRISTOFOLI, M. C. P. A escrita no Ensino Superior. **Educação** Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr. 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5865>>. Acesso em 7 de jun. de 2016.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento; In: KLEIMAN, A.B.; MATÊNCIO, M. L. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005; p.41-64.

A ESCRITA DA RESENHA POR ALUNOS DE SERVIÇO SOCIAL: UM ESTUDO DA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio
Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Introdução

O interesse pela escrita no ensino superior tem se constituído profícuo objeto de investigação no campo da Linguística. No âmbito internacional, destacamos a figura de John M. Swales e o desenvolvimento do modelo *Create a Research Space* - CARS. Sua proposta teve como objetivo auxiliar estudantes de inglês para fins específicos a escrever textos científicos ao mesmo tempo em que foi pioneira em descrever a organização retórica de gêneros acadêmicos.

Embora o modelo tenha enfocado introduções de artigos científicos, ele se mostrou bastante produtivo na descrição de outros gêneros, tanto acadêmicos quanto não acadêmicos. No Brasil, a abordagem socioretórica de Swales¹ (1990, 2004) tem gerado um conjunto extenso de trabalhos, desde teses e dissertações a livros voltados para o ensino da escrita acadêmica (ABREU, 2016; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; PACHECO, 2016; RAMOS, 2011; dentre outros).

Neste capítulo, estabelecemos como objetivo investigar os efeitos de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para o gênero resenha não acadêmica a partir da análise da organização retórica das produções iniciais e finais de alunos do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nessa perspectiva, este trabalho se alinha a um veio de pesquisas que abordam o ensino explícito

¹ Adotamos a classificação proposta por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), embora os próprios autores considerem que a rotulação proposta não possa ser compreendida como uma “camisa de força” para as diferentes abordagens teóricas dos gêneros textuais.

deste gênero, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Silva (2009) e Pereira e Basílio (2014), embora se diferencie destas por termos utilizado o “modelo” retórico da resenha proposto por Sousa (2012b), que, por sua vez, se constitui em uma aplicação do modelo CARS de Swales (1990).

Afora esta introdução e as considerações finais, o capítulo é composto por quatro seções: a primeira apresenta a noção de gênero textual e o modelo CARS; a segunda faz uma revisão da literatura sobre a resenha não acadêmica; a terceira delinea a abordagem metodológica utilizada no desenvolvimento deste estudo; e a quarta expõe a análise da organização retórica das resenhas produzidas pelos estudantes de Serviço Social.

O modelo swalesiano de análise e ensino de gêneros

A proposta de Swales (1990) para o estudo dos gêneros traz consigo uma concepção formal e funcional de texto, considerando-o uma prática sociorretórica. Preocupado com o ensino da língua inglesa para fins específicos e com a pesquisa, o autor desenvolve um *framework* teórico que toma como centrais as noções de comunidade discursiva, gênero e tarefa.

Antes de construir o seu próprio conceito de gênero, Swales (1990) faz uma retomada da noção em diversas áreas do conhecimento, quais sejam, do folclore, dos estudos literários, da linguística e da retórica. Selecionando aspectos relevantes dessas áreas, o autor propõe uma definição eclética para gênero, conforme expomos a seguir.

[...] uma *classe de eventos comunicativos*, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A *razão subjacente* dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O *propósito comunicativo* é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação

retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um *protótipo*. Os gêneros têm *nomes herdados e produzidos* pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional. (SWALES, 1990, p. 58 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 114-115, grifos nossos).

Destacamos na definição acima cinco características: i) a ideia de gênero enquanto uma classe de eventos comunicativos, sendo o evento uma situação comunicativa em que a linguagem verbal tem um papel fundamental; ii) a ideia do propósito comunicativo como a principal característica do gênero, sendo compreendido como o compartilhamento de objetivos sociais por dada comunidade discursiva. Sousa (2012b) pontua que, posteriormente, o autor minimiza a centralidade do propósito comunicativo em seu *framework* teórico, mas isso não quer dizer que o critério tenha deixado de ser relevante para a análise dos gêneros. Nessa perspectiva, a identificação do propósito comunicativo passa de um critério definitivo para se constituir em uma etapa privilegiada em meio a outras que permitirão investigar o gênero enfocado²; iii) a ideia de que os gêneros variam em razão de sua prototipicidade, ou seja, os exemplares do gênero podem ser mais ou menos típicos na família dos gêneros; iv) a ideia de que o gênero possui uma “razão subjacente” e essa razão faz com que os membros experientes de uma comunidade discursiva reconheçam os propósitos comunicativos e as convenções próprias de dado gênero; v) a ideia de que há uma terminologia própria para nomear os gêneros, apesar de Swales (1990) destacar três especificidades em relação a essa nomenclatura: a de que um

² Referimo-nos, aqui, aos procedimentos de análise propostos por Swales (2004) que estabelecem dois percursos metodológicos distintos: um partindo do texto e outro partindo da situação.

gênero pode mudar de nome em razão de se realizar em um contexto x ou y, a de que a nomenclatura pode permanecer a mesma enquanto a ação retórica que a caracteriza já se modificou e a de que pode haver gêneros sem uma nomeação.

O conhecimento de um gênero por uma comunidade envolve o conhecimento das finalidades a serem alcançadas com a ação social realizada pelo gênero, o que vai muito além do conhecimento da forma textual. Logo, na perspectiva swalesiana de análise de gêneros, os aspectos formais da construção textual devem ser iluminados pelas práticas sociais que vão direcionar as escolhas linguísticas realizadas, de acordo com o(s) propósito(s) comunicativo(s) almejado(s). Assim, texto e contexto são interdependentes, de modo que os elementos linguísticos não seriam suficientes para realizar uma análise do gênero, para promover o seu reconhecimento em uma situação comunicativa e para alcançar o sucesso da comunicação, como comentam Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009).

Em termos de análise, Swales (1990) desenvolveu um construto denominado *Create a Research Space* (CARS), através do qual é possível reconhecer recorrências na condução das informações nos gêneros textuais. Na época, o autor ofereceu uma descrição da organização retórica de introduções de artigos científicos, a qual seria realizada através de *moves* e *steps*, que, nesse trabalho, nomearemos como movimentos e passos³. Os movimentos correspondem a “uma unidade discursiva ou retórica que desempenha uma função comunicativa coerente em um discurso escrito ou falado.”⁴ (SWALES, 2004, p. 228), enquanto os passos às estratégias retóricas utilizadas para realizar ou conduzir essas informações. De acordo com o autor, os movimentos se constituem em unidades funcionais e não

³ Sousa (2012a) informa que os termos *move* e *steps* foram traduzidos na literatura brasileira de diversas formas como “movimento” e “submovimento”, “movimento” e “subfunção” e “unidade retórica” e “subunidade retórica”.

⁴ No original, “A ‘move’ in genre analysis is a discursual or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse” (SWALES, 2004, p. 228).

formais, de maneira que nem sempre é possível relacionar um movimento a uma frase ou a um enunciado.

Após as críticas recebidas pelos pesquisadores que aplicaram o modelo e tiveram dificuldades na separação do movimento 1 e 2, Swales (1990) reconfigurou o modelo CARS, reduzindo 4 movimentos a 3 e acrescentando passos para cada um dos movimentos (cf. Figura 1). Longe de representar um modelo prescritivo, a utilização da proposta de Swales (1990) na análise de introduções de artigos demonstra que os movimentos e passos podem passar por variações na ordem de aparecimento. Assim, essas “opções” estão disponíveis para os autores, que podem selecioná-las, combiná-las, prescindir delas etc. Os conectivos “e/ou” e “ou” entre os passos ilustram essa afirmação.

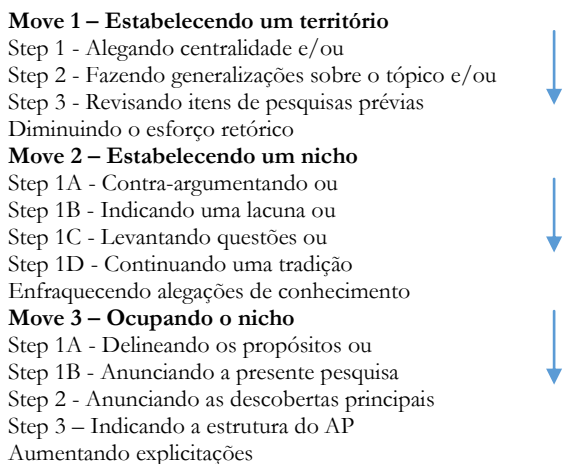


Figura 1 – Modelo CARS.
Fonte: Sousa (2012a, p. 30).

Em pesquisas posteriores, foi possível constatar vários arranjos de utilização dos movimentos e passos, seja quanto à ordem, seja quanto ao aparecimento ou não no texto etc. Essas inúmeras possibilidades não implicaram a descaracterização dos gêneros, pois uma característica que lhes é constitutiva,

inclusive dos mais formatados, trata-se de sua flexibilidade. Como exemplos, citamos a investigação de Dias e Bezerra (2013), que identificaram uma menor frequência do movimento 2, bem como a ausência de alguns passos em introduções de artigos da área de saúde pública publicados em periódicos nacionais brasileiros; e a de Sousa (2014), que identificou a ausência do movimento 2, bem como de alguns passos, em introduções de artigos da área de Linguística produzidas por graduandos do curso de Letras.

Na teoria swalesiana de gêneros, o propósito comunicativo é compreendido como “[...] objetivos que são materializados, de forma explícita e/ou implícita, em um dado texto utilizado em uma situação retórica recorrente, e que cumprem finalidades sociais (ou particulares) que podem ser reconhecidos pelos membros de uma comunidade” (SOUSA, 2012b, p. 156). Estes são realizados pelos movimentos que, por sua vez, são realizados pelos passos, conforme ilustramos na Figura 2.

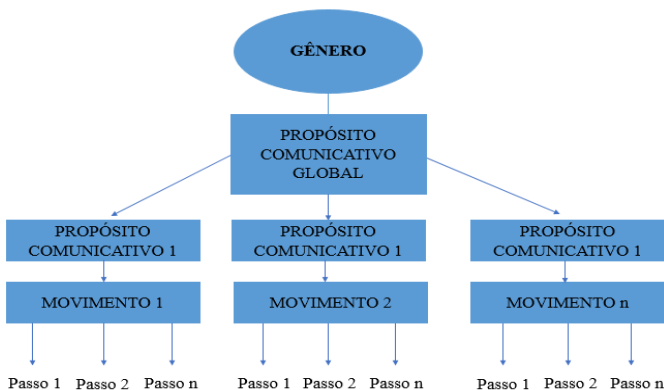


Figura 2 – Modelo tradicional de gênero⁵.
 Fonte: Adaptado de Askehave e Nielsen (2004, p. 4).

⁵Askehave e Nielsen (2004) usam a qualificação tradicional para apresentarem uma oposição a uma análise de gêneros multimodais.

Aplicado à pesquisa, o modelo CARS tem sido utilizado na descrição de gêneros acadêmicos e não acadêmicos, conforme exemplos apresentados na obra “Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales”, organizado por Biasi-Rodrigues, Araújo e Sousa (2009). Já aplicado ao ensino, o construto teórico tem contribuído para “oferecer subsídios para que os estudantes exercitem o reconhecimento dos gêneros textuais, identificando as suas características formais e funcionais, e para que desenvolvam a capacidade de produzir textos que realizem com eficácia seus propósitos comunicativos, de acordo com o gênero a que pertencem”, conforme sintetizam Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 17). Dessa forma, tendo em vista a preocupação fundante das propostas de Swales, que se trata do estudo de gêneros como caminho pedagógico para o desenvolvimento da consciência retórica dos alunos, buscamos, na seção a seguir, apresentar e discutir um gênero específico – resenha não acadêmica –, o qual transpusemos didaticamente para graduandos em Serviço Social na disciplina de Leitura e Produção de Textos.

O gênero textual resenha não acadêmica

Com nomeações diferentes atribuídas pela comunidade jornalística, tais como “resenha”, “crítica” ou até “notícias de livros”, no Jornalismo Cultural⁶, as resenhas não acadêmicas, conforme denominadas por Sousa (2012b), têm como propósito comunicativo geral apreciar um dado produto cultural e podem ser produzidas por jornalistas culturais ou por colaboradores. Bhatia (2004) propõe a inserção da resenha de livros em uma “colônia de gêneros promocionais”, juntamente com resenhas de filmes, anúncios, campanhas, cartas de recomendação etc. Em comum, todos esses gêneros abrigados pela “colônia” teriam o propósito comunicativo de promover

⁶ Considerando a importância da terminologia dada aos gêneros pelos membros da comunidade jornalística, na revisão de literatura realizada, Sousa (2012b) identificou diferentes nomeações para o gênero em destaque.

um produto ou serviço a um cliente em potencial. Porém, reconhecendo que alguns gêneros ocupariam uma posição periférica nessa colônia, por se afastar do seu propósito comum, o autor considera a resenha de livros como “parcialmente promocional”, “parcialmente informativa”, posicionando-a como um “gênero misto” (BATHIA, 2004, p. 62).

No entanto, conforme comenta Sousa (2012b), tal classificação é controversa e pouco esclarecedora, por recorrer à noção de “subgênero”, especialmente quando a distinção entre os gêneros de uma colônia parece tomar como base o suporte (anúncio impresso e anúncio radiofônico) ou o produto promovido (anúncio de livro e anúncio de computador). Ademais, a autora questiona a natureza promocional de resenhas que ressaltam os aspectos negativos da obra, ou não a recomendam, bem como destaca que a escolha da obra a ser resenhada em um jornal pode advir do fato de ela já ter sido resenhada em um jornal de prestígio, o que, por conseguinte, faria com que fosse resenhada em outros jornais também.

Tendo como objetivo investigar a relação entre gênero e comunidade, Sousa (2012b) partiu de um levantamento de 94 resenhas publicadas em jornais e revistas e identificou um total de 5 (cinco) principais propósitos comunicativos, acompanhados de seus respectivos movimentos retóricos. O Quadro 1 apresenta a organização retórica do gênero e foi formulado com finalidade heurística.

PROPÓSITO COMUNICATIVO ⁷	APRESENTAR A OBRA
Movimentos retóricos	- Fornecer informações sobre a obra (título, autor, editora, número de páginas, preço, tradução, local de compra...) e/ou - Informar o conteúdo/organização/temática/mote geral da obra e/ou

⁷Sousa (2012b) adotou a releitura de Bezerra (2006) do modelo “tradicional” de análise de gêneros apresentado na seção anterior, assim, correlacionou propósito comunicativo com movimento e não diferenciou movimento de passo.

PROPÓSITO COMUNICATIVO	APRESENTAR O AUTOR
Movimentos retóricos	- Fornecer informações sobre a vida e/ou obra literária do autor e/ou
PROPÓSITO COMUNICATIVO	DESCREVER A OBRA
Movimentos retóricos	- Sintetizar o conteúdo da obra e/ou - Descrever pontos específicos da obra e/ou - Citar a obra e/ou
PROPÓSITO COMUNICATIVO	AVALIAR A OBRA
Movimentos retóricos	- Avaliar/analisar pontos específicos da obra e/ou - Avaliar a obra como um todo e/ou - Indicar as impressões/sensações/emoções que o livro provocou (ou provocará) e/ou
PROPÓSITO COMUNICATIVO	AVALIAR O AUTOR
Movimentos retóricos	- Destacar as qualidades do autor e/ou - Avaliar/analisar o <i>modus operandi</i> do autor ao produzir a obra e/ou - Classificar o autor e/ou - Comentar a produção literária do autor e/ou

Quadro 1 – Propósitos comunicativos e movimentos retóricos recorrentes em resenhas não acadêmicas

Fonte: Sousa (2012b, p. 412).

Destacamos que os propósitos comunicativos e os movimentos retóricos presentes no Quadro 1 representam as informações que foram categorizadas pela autora como muito frequentes (realização acima de 60%) ou frequentes (realização acima de 30% até 60%), de maneira que se justifica o não aparecimento do propósito comunicativo de “recomendar a obra”, que teve uma baixa frequência na análise textual, embora seja um propósito destacado no discurso dos especialistas - professores de Comunicação Social e resenhistas (SOUSA, 2012b). Na transposição didática realizada desse modelo retórico, exploramos com os alunos os 6 (seis) propósitos comunicativos.

Os resultados obtidos por Sousa (2012b) permitiram que ela afirmasse que a configuração retórica da resenha não acadêmica não se confunde com a da resenha acadêmica. Isso porque foi possível constatar que a resenha não acadêmica apresenta propósitos comunicativos específicos, como “apresentar o autor” e “avaliar o autor”, além de contar com movimentos retóricos típicos, apresentando, assim, uma configuração genérica própria. Essa configuração textual levou Sousa (2012b) a propor uma divisão para as resenhas não acadêmicas como + informativas e – avaliativas quando os propósitos comunicativos predominantes fossem “apresentar a obra”, “apresentar o autor”, “descrever a obra” e “discutir um tema” e como – informativas e + avaliativas quando o propósito predominante fosse “avaliar a obra” e “avaliar o autor”.

Embora haja discussões a respeito da importância atribuída ao Jornalismo Cultural, que pode ser considerado tanto central como periférico no jornalismo (SOUSA, 2012b), não há dúvidas de que a familiarização do leitor universitário ainda no início da graduação com a prática de ler e escrever resenhas tem o duplo potencial de: i) fomentar uma leitura mais atenta de determinados textos representativos da produção cultural, porque direcionada por um objetivo específico predeterminado; ii) preparar os alunos para a escrita proficiente de resenhas acadêmicas em um momento posterior de seu letramento, ao colaborar para construir um *ethos* de sujeitos críticos e capazes de fornecer uma opinião fundamentada sobre produções intelectuais. Nesse sentido, parece-nos um gênero exemplar para o desenvolvimento da conscientização retórica dos alunos, tal como propõe Swales (1990) como objetivo para o trabalho com gêneros no ensino superior.

A abordagem metodológica

A proposição de uma sequência didática⁸ no sentido de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o gênero resenha

⁸“Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

ocorreu durante a realização da disciplina de Leitura e Produção de Textos no curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nesse componente curricular, as pesquisadoras assumiam a função de professora e monitora. Um dos objetivos dessa disciplina consistia na leitura e/ou produção de diferentes gêneros textuais (resumo, resenha, editorial, artigo de opinião, conto, charge, anúncio publicitário e seminário). Selecionamos como objeto a ser resenhado o livro “Capitães de Areia” de Jorge Amado, por ser considerado parte do cânone da literatura brasileira, e pelo fato de a temática da obra (menores abandonados) estar correlacionada à futura profissão dos estudantes.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as condições de produção de uma resenha não acadêmica ▪ Ler resenhas não acadêmicas ▪ Observar aspectos gerais sobre a resenha (<i>design</i> da organização textual, elementos não verbais, identificação do resenhista, extensão...) ▪ Identificar os propósitos comunicativos de “apresentar a obra”, “apresentar o autor” e “descrever a obra” em uma resenha e analisar como estes propósitos se materializam ▪ Refletir sobre o processo de sumarização, observando que este pode mudar em função dos objetivos pretendidos do resenhista 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As condições de produção de uma resenha não acadêmica ▪ O propósito comunicativo de “apresentar a obra”, “apresentar o autor” e “descrever a obra” ▪ A influência dos objetivos na sumarização de uma obra 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposição dialogada sobre as condições de produção de uma resenha (apresentação de slides) ▪ Leitura coletiva de uma resenha ▪ Identificação dos elementos textuais e paratextuais que compõem uma resenha e dos principais propósitos comunicativos ▪ Identificação e análise da materialização dos propósitos comunicativos de “apresentar a obra”, “apresentar o autor” e “descrever a obra” ▪ Autoavaliação dos propósitos comunicativos de “apresentar a obra”, “apresentar o autor” e “descrever a obra” na primeira produção

Quadro 2: Módulo 1 do gênero resenha não acadêmica

A sequência didática para a resenha foi constituída dos seguintes momentos: exploração dos conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero, apresentação da situação, produção inicial, apresentação da sequência didática (1º momento), módulo 1 (2º momento, cf. Quadro 2), módulo 2 (3º momento, cf. Quadro 3) e produção final (4º momento). Foram utilizadas aproximadamente 14 h/a, já que o horário da disciplina correspondia a 4 h/a seguidas.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os propósitos comunicativos de “avaliar a obra” e “avaliar o autor” em uma resenha e analisar como estes propósitos se materializam ▪ Ler resenhas não acadêmicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O propósito comunicativo de “avaliar a obra” e “avaliar o autor” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposição dialogada sobre os propósitos comunicativos “avaliar a obra” e “avaliar o autor” (apresentação de <i>slides</i>) ▪ Realização em dupla de uma atividade explorando todos os propósitos comunicativos estudados e especificamente os movimentos retóricos dos propósitos comunicativos de “avaliar a obra” e “avaliar o autor” ▪ Correção em grupo da atividade ▪ Autoavaliação dos propósitos comunicativos de “avaliar a obra” e “avaliar o autor” na primeira produção

Quadro 3: Módulo 2 do gênero resenha não acadêmica

Como pode ser visto nos quadros 2 e 3, os módulos focaram os propósitos de “apresentar o autor”, “apresentar a obra”, “descrever a obra”, “avaliar o autor” e “avaliar a obra”. Isso não significou que o propósito comunicativo de

“recomendar a obra” não foi contemplado de maneira sistemática, porém ele foi discutido com os alunos a partir da leitura das resenhas (em ambos os módulos).

Para a realização deste capítulo, constituímos um *corpus* de 24 resenhas, sendo 12 produções iniciais e 12 produções finais dos alunos que participaram de toda a sequência didática. Os textos foram codificados com a letra maiúscula R seguido de um algarismo arábico (1, 2... 14) mais ponto e a indicação do número 1 para a primeira produção e 2 para a produção final. Assim, R1.1 significa resenha 1 primeira produção, R1.2 resenha 1 produção final e assim por diante.

Para a análise do *corpus*, utilizamos o “modelo” retórico proposto por Sousa (2012b) na identificação dos propósitos comunicativos e movimentos retóricos nas resenhas, comparando as produções iniciais e finais. A escolha por esse modelo se justifica pelo fato de o livro resenhado ser uma obra literária e não uma obra acadêmica, os estudantes estarem no 1º semestre do curso, inserindo-se naquele momento no ensino superior, e a disciplina ter como objetivo a leitura e a escrita de diferentes gêneros, não necessariamente acadêmicos. Considerando todos esses aspectos, propusemos a escrita de uma resenha destinada aos futuros alunos do 1º período do curso de Serviço Social. Essas resenhas seriam posteriormente distribuídas pela professora aos estudantes da disciplina de Leitura e Produção de Textos no semestre vindouro.

Realizamos uma análise de natureza qualitativa da condução dessas informações, aliando, na medida do possível, a frequência de realização dos propósitos comunicativos e movimentos retóricos. No Quadro 4, contabilizamos os propósitos comunicativos e, no Quadro 5⁹, os movimentos retóricos das produções iniciais e finais. Destacamos que anotamos apenas a presença e a ausência dos propósitos e movimentos retóricos e não todas as suas realizações.

A análise destes textos está delineada na seção a seguir a fim de verificarmos o efeito da sequência didática na escrita de resenhas não acadêmicas.

⁹ O Quadro 4 e 5 serão apresentados na seção a seguir.

A organização retórica das resenhas: das produções iniciais às finais

Conforme indicado no Quadro 4, observamos que, na produção final, houve uma maior diversificação na materialização dos propósitos comunicativos. Quanto às produções iniciais, 13 das 14 realizaram os propósitos de “apresentar a obra”, “descrever a obra” e “avaliar a obra”, ao passo que os propósitos de “apresentar o autor”, “avaliar o autor” e “recomendar a obra” tiveram uma baixa frequência. Esse resultado pode indicar que os estudantes de Serviço Social tinham dada consciência retórica para a resenha antes da sequência didática, que se baseava em informações sobre a apresentação, a descrição e a avaliação da obra, conforme está ilustrado na R12.1.¹⁰

O livro Capitães da Areia se passa na Bahia, e retrata a história de meninos abandonados que vivem em um trapiche. E que para sobreviver viviam de pequenos assaltos. [APRESENTAR A OBRA] Liderados por Pedro Bala, um jovem corajoso e esperto, que desde cedo vivia nas ruas de Salvador, vão passar por várias aventuras e perigos em busca da sobrevivência.

Eles eram vistos pela sociedade como delinquentes, e que a única solução para os capitães da areia era o reformatório. Um lugar que dizia-se seguro e cujo objetivo era educar os menores, mas que na verdade fazia os internos passar por situações desumanas.

Poucas pessoas se preocupavam com a situação daqueles meninos. Uma delas era o Padre José Pedro, que devido a pouca condição financeira, não podia fazer muito pelos meninos, mas os ajudava com suas orações. [DESCREVER A OBRA]

O livro de Jorge Amado é muito interessante e muito atual, pois faz críticas aos problemas sociais que ainda estão presentes no nosso dia-a-dia. [AVALIAR A OBRA] (R12.1)

Nesta resenha, o propósito comunicativo de “apresentar a obra” se realiza através do movimento retórico de “informar o mote geral da obra”, o propósito de “descrever a obra” se realiza pelo movimento de “sintetizar o conteúdo da obra” e o propósito de “avaliar a obra” é realizado a partir da análise do livro como um

¹⁰ Informamos que não realizamos nenhuma correção nos textos produzidos pelos alunos.

todo. Destacamos nesse último propósito os elementos avaliativos selecionados pelo estudante para se referir à obra *Capitães de Areia* - “muito interessante” e “muito atual”, o que eleva as qualidades deste livro pela seleção do advérbio “muito” junto aos adjetivos “interessante” e “atual”.

Após a sequência didática, a análise de todas as produções finais nos permitiu identificar a inserção de mais dois propósitos comunicativos àqueles já existentes na produção inicial, a saber: “avaliar o autor” e “recomendar a obra”. “Avaliar o autor” apareceu em 13 textos de 14 (92%) na produção final em contraposição a 4 textos de 14 (28,57%) na produção inicial, já “recomendar a obra” apareceu em 7 textos de 14 (50%) na produção final em contraposição a 4 textos de 14 (28,57%) na produção inicial. Constatamos, ainda, que o propósito comunicativo de “apresentar o autor” não mostrou nenhuma variação nas produções iniciais e finais, realizando-se apenas em 3 textos de 14 (21,42%) nos dois momentos. Assim, a análise dos propósitos comunicativos na produção final indica que houve uma ampliação na organização retórica das resenhas produzidas pelos estudantes de Serviço Social. Parece que os alunos “descobriram” que em uma resenha é possível “avaliar o autor” e “recomendar a obra”.

REALIZAÇÃO DOS PROPOSITOS COMUNICATIVOS ¹¹												
	Produção inicial						Produção final					
	APO	DEO	AVO	APA	AVA	REO	APO	DEO	AVO	APA	AVA	REO
R1	X	X	X				X	X	X		X	
R2	X	X	X		X		X	X	X		X	
R3	X	X				X	X	X	X		X	X
R4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R5	X	X	X			X		X	X		X	
R6	X	X	X	X	X		X	X			X	
R7	X	X	X				X	X	X		X	X
R8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R9	X	X	X				X	X	X		X	
R10	X	X	X				X	X	X		X	
R11	X	X	X				X	X	X		X	X
R12	X	X	X				X	X	X	X	X	X
R13	X	X	X				X	X			X	
R14	X	X	X				X	X	X		X	X

Quadro 4 – Realização dos propósitos comunicativos nas resenhas iniciais e finais da sequência didática.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

¹¹ As siglas do quadro 4 significam respectivamente: APO – “apresentar a obra”, DEO – “descrever a obra”, AVO – “avaliar a obra”, APA – “apresentar o autor”, AVA – “avaliar o autor” e REO – “recomendar a obra”.

A inserção dos dois propósitos comunicativos supracitados na organização retórica das resenhas, conseqüentemente, tornou os textos dos alunos mais avaliativos. Os excertos da R6.1 e R6.2 ilustram essa afirmação a partir da análise do propósito “avaliar o autor”, que destacamos em negrito.

R6.1	R6.2
<p>É um livro bem interessante [AVALIAR A OBRA] <i>onde o autor utilizou de uma linguagem coloquial e de fácil entendimento, onde me levou a mergulhar na história para saber todas as aventuras e o desfecho daquele grupo de garotos.</i> [AVALIAR O AUTOR]</p>	<p><i>Jorge Amado autor de várias obras já conhecidas pelo público Gabriela, Cravo e Canela, Fralda, fraldinha, fraldão, Camisola de dormir,</i> [AVALIAR O AUTOR] traz em Capitães de Areia um romance, narrado em terceira pessoa, [DESCREVER A OBRA] <i>onde ele expõe os fatos e de forma sutil deixa transparecer a sua defesa em torno dos garotos, utilizando-se de uma linguagem coloquial e fácil compreensão, o autor me levou a mergulhar nas histórias vividas por aquele grupo de garotos, me fazendo voltar a infância e perceber como é bom e essencial ter uma família.</i> [AVALIAR O AUTOR]</p>

Na produção inicial, a aluna utiliza a estratégia retórica de “avaliar o *modus operandi* do autor ao produzir a obra” a partir da utilização de elementos avaliativos como “coloquial” e “fácil”, bem como destaca a capacidade do autor de envolvê-la na obra. Já na produção final, a estudante novamente apresenta essa estratégia, acrescentando mais um elemento avaliativo ao *modus operandi* do autor – “e de forma sutil”, bem como adicionando outro movimento retórico – “comentar a produção literária do autor” - quando classifica as obras de Jorge Amado como “já conhecidas”.

Já em relação a “recomendar a obra”, nas produções finais, constatamos que em 7 textos de 14 apareceu esse propósito comunicativo. Dentre estes, alguns textos praticamente repetiram a informação retórica presente na resenha inicial e final com pequenas modificações (excertos da R3.1 e da R3.2); outros acrescentaram elementos avaliativos ao conteúdo retórico na segunda produção (no excerto da R4.2 foi

adicionada a expressão “ao máximo”); enquanto outros acrescentaram esse propósito que não estava presente na produção inicial (excerto da R12.2). Em algumas resenhas, também observamos a presença do verbo performativo “recomendar” utilizado na primeira pessoa, no tempo presente e na voz ativa (excerto da R4.1 e da R4.2).

<p>“Uma criação de Jorge Amado, o livro <i>Capitães de Areia</i> [APRESENTAR A OBRA] é uma <i>boa</i> pedida para quem gosta de drama com uma pitada de ação, comédia e um pouquinho de romance. [RECOMENDAR A OBRA]” R3.1</p>
<p>“O livro <i>Capitães de Areia</i> é uma <i>boa</i> pedida para quem admite e gosta de ler uma obra dramática com uma pitada de ação, comédia e um pouquinho de romance. [RECOMENDAR A OBRA]” R3.2</p>
<p>“Eu <i>recomendo</i> pois é um dos melhores livros que já li em minha vida para começarmos a abrir os olhos e aprendermos um pouco mais a discutir questões sociais. [RECOMENDAR A OBRA]” R4.1</p>
<p>“Eu, <i>recomendo ao máximo</i> esta obra, pois este, é um dos melhores livros que já li até agora, para começarmos a abrir os olhos e aprendermos um pouco mais, a discutir questões sociais. [RECOMENDAR A OBRA]” R4.2</p>
<p>“<i>Capitães de Areia</i> é um livro que se encaixa <i>muito bem</i> para futuros assistentes sociais, por tratar de assuntos que esses profissionais vão vivenciar no seu dia-dia [RECOMENDAR A OBRA]” R12.2</p>

Ao compararmos a realização dos propósitos comunicativos nas resenhas produzidas por especialistas (SOUSA, 2012b) e por estudantes em suas produções finais, identificamos aspectos de convergência e de divergência. Enquanto Sousa (2012b) destaca que apenas “recomendar a obra” não se constituiu em um propósito recorrente nas resenhas de especialistas (frequência abaixo de 30%), podemos afirmar que foi o propósito de “apresentar o autor” que não se constituiu em recorrente em resenhas de estudantes de graduação, já que alcançou apenas a frequência de realização de 3 textos em 12 (21,42%) nas produções iniciais e finais. Uma possível explicação para esse resultado está no fato de que os resenhistas especialistas têm um capital cultural (no sentido de BOURDIEU, 1987) mais amplo que o dos estudantes, por isso a condução das informações sobre o autor teve baixa frequência nas resenhas produzidas por esses últimos.

No que se refere à materialização dos movimentos retóricos, identificamos o aparecimento de todos no *corpus* analisado, ou seja, de todos os movimentos retóricos que foram elencados no Quadro 1, acrescentando o propósito comunicativo de “recomendar a obra” e o movimento retórico de “recomendar a obra sem restrições”. Ao compararmos a frequência de realização desses movimentos nas produções iniciais e finais, observamos que apenas as informações conduzidas no propósito comunicativo de “avaliar o autor” apresentaram um maior índice de realização na segunda versão dos textos dos alunos. Como pode ser visto no Quadro 5, identificamos uma expansão significativa dos movimentos retóricos vinculados ao propósito de “avaliar o autor”, que passou de 5 para 20 ocorrências nas produções finais. Os demais propósitos não apresentaram diferença significativa no número de ocorrências entre as produções iniciais e finais.

APRESENTAR A OBRA	PRODUÇÕES INICIAIS	PRODUÇÕES FINAIS
- Fornecer informações sobre a obra (título, autor, editora, número de páginas, preço, tradução, local de compra...) e/ou	04 ocorrências	07 ocorrências
- Informar o conteúdo/organização/temática/moté geral da obra e/ou	14 ocorrências	12 ocorrências
Total de ocorrências	18 ocorrências	19 ocorrências
APRESENTAR O AUTOR		
- Fornecer informações sobre a vida e/ou obra literária do autor e/ou	03 ocorrências	03 ocorrências
DESCREVER A OBRA		
- Sintetizar o conteúdo da obra e/ou	09 ocorrências	09 ocorrências
- Descrever pontos específicos da obra e/ou	11 ocorrências	08 ocorrências
- Citar a obra e/ou	01 ocorrência	02 ocorrências
Total de ocorrências	21 ocorrências	19 ocorrências
AVALIAR A OBRA		
- Avaliar/analisar pontos específicos da obra e/ou	06 ocorrências	07 ocorrências
- Avaliar a obra como um todo e/ou	07 ocorrências	07 ocorrências
- Indicar as	07 ocorrências	10 ocorrências

impressões/sensações/emoções que o livro provocou (ou provocará) e/ou		
Total de ocorrências	20 ocorrências	24 ocorrências
AVALIAR O AUTOR		
- Destacar as qualidades do autor e/ou	-	01 ocorrência
- Avaliar/analisar o <i>modus operandi</i> do autor ao produzir a obra e/ou	02 ocorrências	05 ocorrências
- Classificar o autor e/ou	01 ocorrência	06 ocorrências
- Comentar a produção literária do autor e/ou	02 ocorrências	08 ocorrências
Total de ocorrências	05 ocorrências	20 ocorrências

Quadro 5 – Frequência de realização dos movimentos retóricos em resenhas de estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Doravante, nos concentraremos na discussão dos movimentos retóricos recorrentes que materializam os propósitos comunicativos nas resenhas do *corpus*. Em relação ao propósito de “apresentar a obra”, constatamos que a estratégia retórica mais utilizada pelos alunos tanto na produção inicial quanto na final foi “informar a(s) temática(s) da obra”, como está ilustrado no excerto da R14.1.

“Em ‘Capitães da Areia’ Jorge Amado enfatiza várias questões sociais, como abandono, exploração, maus tratos e abuso de autoridade, essas questões estão sempre presentes no enredo” (R14.1)

Já em relação ao propósito de “descrever a obra”, tanto o movimento retórico de “sintetizar o conteúdo da obra” quanto o de “descrever pontos específicos da obra” foram recorrentes nas resenhas iniciais e finais, apresentando um número de ocorrência aproximado, como é possível observar no Quadro 5. Como ilustração da estratégia discursiva de “sintetizar o conteúdo da obra”, apresentamos os excertos das duas produções referentes à R13.

“Capitães de Areia, e um livro que conta as histórias dos moleques órfãos da Bahia, que preferem as ruas a viver aos maltratos nos orfanatos da cidade, [APRESENTAR A OBRA] porém para sobreviver os moleques usavam de furtos as famílias ricas. Por causa desses furtos e a localização de sua moradia, que era no areial, foram denominados pela sociedade como o grupo de

delinquente mais perigoso da cidade os capitães de areia. [DESCREVER A OBRA]

O livro nos prende por contar como esses jovens e crianças amadurecem cedo por causa das ações de adulto que tem que tomar [AVALIAR A OBRA] [...]

O auge do livro ocorre quando uma garota chamada Dora, integra-se ao grupo dos capitães que eram formado só por garotos, tornando-se para eles uma figura materna, menos para o Capitão Pedro Bala, assim os dois passam à viver um romance juvenil em meio a realidade dura desses garotos, tornando-se para eles uma figura materna, menos para o Capitão Pedro bala, assim os dois passam à viver um romance juvenil em meio a realidade dura desses garotos. [DESCREVER A OBRA]” (R13.1)

“Na obra, os meninos formam um grupo chamado capitães de areia, onde planejam furtos as famílias ricas da cidade, para conseguir sobreviver. O grupo que é liderado pelo capitão Pedro bala que com sua valentia e astucia lidera o grupo, também conta com a ajuda de outros integrantes do grupo, como o professor que é considerado o mais inteligente do grupo por saber ler, o gato que é um malando, o João grande que é utilizado por sua altura e força e o sem pernas que irá roubar, além dos outros que complementam o grupo.

Conflitos sociais existe vários na obra, também há amadurecimento precoce desses garotos, por causa de suas ações que são consideradas maduras, e seu ingresso precoce nos relacionamentos sexuais. Em meio a todos conflitos surge um romance, que ocorre quando uma garota órfã a chamada Dora e seu irmão estão a procura de emprego e encontram os capitães de areia, Dora acaba tornando-se uma espécie de mãe para alguns do grupo, porém para o Capitão Pedro bala ela torna-se uma mulher. [DESCREVER A OBRA]” (R13.2)

Observamos que, na produção inicial de R13, essa informação é apresentada em duas passagens: na primeira após o propósito comunicativo de “apresentar a obra” e na segunda após o propósito de “avaliar a obra”. Já na produção final, a estudante amplia as informações sobre o resumo do livro, bem como agrupa esse conteúdo retórico em um bloco só. Essa reescrita do movimento retórico de “sintetizar o conteúdo da obra” permite ao futuro leitor ter uma maior compreensão do enredo do livro, pois na produção final percebemos não só a apresentação do que os personagens costumavam fazer para sobreviver, como na inicial, mas também uma apresentação mais panorâmica dos conflitos sociais e humanos presentes na obra. Identificamos também a sobreposição do movimento retórico de “descrever pontos específicos da obra” (passagens

grifadas), quando a aluna apresenta as características de alguns personagens que compõem os capitães de areia.

No que se refere ao movimento retórico de “descrever pontos específicos da obra”, na R13.2, é feita a descrição dos personagens, o que é recorrente também em várias resenhas. Percebemos que, na produção final, tanto pode ocorrer um acréscimo de informações sobre a descrição dos personagens (cf. R10.1 e R10.2) quanto pode haver uma diminuição dessas informações (cf. R1.1 e R1.2).

“[...] O chefe do grupo era chamado Pedro Bala, ele ingressara na vida de rua com cinco anos de idade e com um pouco mais de idade se mostrava mais corajoso e capacitado líder para as crianças, era louro e filho de grevista. No grupo dos Capitães de areia viviam mais de cinquenta crianças, entre eles: o Professor, Sem-Pernas, Gato, Pirulito, Volta Seca, Boa Vida e Dalva, que era a única menina do bando e era considerada por todos como a “mãe” do trapiche.” [DESCREVER A OBRA](R10.1)

“O livro aborda Pedro Bala como o líder dos Capitães de areia, ele é definido como um menino corajoso, justo e muito respeitado por todos os outros integrantes do grupo dos Capitães de areia. Seu “braço direito” é João de Deus, um negro forte e bondoso, porém muito burro se comparado aos outros meninos. Entre outros estão: Sem-Pernas, Gato, Pirulito e Volta Seca. Todos eles moram no trapiche perto da praia, vivem de praticar furtos e golpes para comer, suas roupas estão esfarrapadas e raramente tomam banho, porém nunca deixaram de sorrir ao contar anedotas ou cantar cantigas nas ladeiras da Bahia.

Apesar das dificuldades enfrentadas, estes meninos conseguem tirar o melhor proveito de suas desventuras cotidianas.” [DESCREVER A OBRA](R10.2)

“Entre os personagens existe o líder o bando que se chama Pedro Bala como outros do grupo ele foi morar na rua por ter seu pai assassinado durante uma greve em que participava, sem a mãe e agora sem o pai foi morar nas ruas ainda com cinco anos.

Os outros personagens vão aparecendo ao longo da história e quase todos foram parar no porto abandonado por terem perdido seus pais, entre eles tem um que gosta muito de ler, tem o apelido de Professor, tem também o Gato que é um menino muito vaidoso, o Volta Seca, o Pirulito que é muito religioso, o Sem-pernas que é deficiente e se aproveita disso para que as pessoas se compadeça dele e ele entra na casa, como uma espécie de espião, depois passa as dicas para o restante fazer o roubo.

Entre os personagens tem duas pessoas que tentam ajudar estes menores delinquentes um é o Padre José Pedro e a outra pessoa é a mãe de santo.” [DESCREVER A OBRA] (R1.1)

“Entre os personagens estão o líder do grupo que tem por apelido Pedro Bala, ele foi morar na rua aos cinco anos de idade, depois de ter seu pai

assassinado durante uma greve. Os outros personagens vão aparecendo ao longo da história, entre eles: o Professor que tem este apelido por gostar muito de ler, o Gato é o mais vaidoso do grupo, o Pirulito é o mais religioso, o Sem-pernas que tinha esse apelido por ser deficiente, ele usava sua deficiência para fazer com que as pessoas se compadecessem dele e tirar proveito.” [DESCREVER A OBRA] (R1.2)

No propósito de “avaliar a obra”, um movimento retórico recorrente na produção final foi “indicar as sensações, sentimentos, emoções que o livro provocou (ou provocará)” nos estudantes e nos possíveis leitores, conforme ilustramos a seguir.

“[...] a carência de afeto, de um lar enfim a lacuna que os faziam independentes e que *faz o leitor se apaixonar* por esse grupo” [AVALIAR A OBRA](R2.2)

“Ela *nos faz refletir* que apesar dos problemas que encontramos pela vida, podemos sim ser felizes” [AVALIAR A OBRA](R3.2)

“*Encantado fiquei* com a história do Pedro Bala...” [AVALIAR A OBRA](R4.2)

“**Emociona** o momento em que eles têm a oportunidade de se envolver com a magia das luzes de um carrocel [...]. Capitães de areia é um livro de personagens que tem destinos e destinos diferentes, como *agradáveis e diferentes podem ser as sensações ao lê-lo*” [AVALIAR A OBRA](R5.2)

“No término da leitura *me senti um pouco indignado* com a situação marginal e frustrante em que viviam os personagens [...]. *Uma mistura de compaixão e tristeza nos vem à tona*, por saber que a situação em que é retratada no livro é uma realidade que observamos hoje na sociedade [...]. Jorge Amado **me fez pensar** em como as pessoas em certos momentos não têm como serem diferentes, já que as vezes somos obrigados a seguir caminhos não corretos, mas necessários como no caso para a sobrevivência” [AVALIAR A OBRA](R8.2)

“A leitura deste livro, é *bastante agradável, chegando a surpreender de uma forma positiva, até os leitores mais exigentes culturalmente*” [AVALIAR A OBRA](R10.2)

Vemos, assim, que os alunos se apropriam de uma estratégia retórica característica do gênero resenha não acadêmica com maior frequência na produção final, explorando as marcas de subjetividade de sua leitura através desse movimento retórico, materializado seja de maneira mais explícita em 1ª pessoa (“Encantado fiquei...”, “me senti um pouco indignado...”, “ela nos faz refletir”, “Jorge Amado me fez pensar...”), seja estendendo as suas impressões às que um possível leitor poderá sentir (“faz o leitor se apaixonar por esse grupo...”, “agradáveis e diferentes podem ser as sensações ao

lê-lo”, “A leitura [...] é bastante agradável, chegando a surpreender de uma forma positiva, até os leitores mais exigentes culturalmente”). Esse movimento retórico se materializa em algumas escolhas léxico-gramaticais: i) nos verbos que representam os processos mentais¹² (“Ela nos faz *refletir* [...]”, “Jorge Amado me fez *pensar* [...]”, “[...] faz o leitor se *apaixonar* [...]”, “*Emociona* o momento [...]”); ii) nos qualificadores que revelam as sensações do resenhista (“*Encantado* fiquei [...]”, “[...] me senti um *pouco indignado* [...]”) ou do provável leitor (“como *agradáveis e diferentes* podem ser as sensações ao lê-lo”); no operador argumentativo que indica um argumento mais forte (“[...] *até* os leitores mais exigentes culturalmente”).

Considerações finais

Procuramos, neste capítulo, investigar os efeitos de uma sequência didática para o gênero resenha não acadêmica a partir da análise da organização retórica das produções iniciais e finais de alunos do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). De maneira geral, após a análise do *corpus*, identificamos uma maior diversificação dos propósitos comunicativos empregados nas resenhas finais pelos estudantes, o que indica uma ampliação da consciência retórica destes à medida que eles se familiarizavam com a leitura e a análise sistemática de resenhas produzidas na comunidade jornalística, durante o desenvolvimento da sequência didática. Essa ampliação dos propósitos atesta a produtividade do ensino explícito de gêneros à luz do modelo CARS de Swales (1990) para alunos do ensino superior, bem como o efeito positivo da sequência didática realizada.

Outro aspecto que pode ser evidenciado na análise é como a organização retórica das resenhas dos alunos mostrou-

¹² De acordo com o Sistema de Transitividade de Halliday, os verbos de processos mentais “são aqueles de sensação, exprimindo noções de sentir, pensar e perceber, sendo rotulados em termos mais gerais como processos de Afeição, Cognição e Percepção.” (GERMANO, 1997, p. 69).

se distinta daquela realizada por especialistas, o que comprova a flexibilidade dos “propósitos comunicativos” e “movimentos retóricos”. Apresentamos a seguir algumas evidências dessa afirmação: i) a presença do propósito de “recomendar a obra” nas produções iniciais e mais ainda nas produções finais, enquanto na comunidade jornalística esse propósito não se mostrou recorrente; ii) a rara realização do movimento retórico de “citar a obra” que apareceu apenas em três resenhas dos estudantes, sendo duas do mesmo autor, enquanto este se apresentou de forma frequente na comunidade jornalística; iii) a baixa realização do propósito de “apresentar o autor” tanto nas produções iniciais quanto nas finais nas resenhas dos alunos, enquanto esse propósito obteve muitas ocorrências em resenhas de especialistas.

A experiência positiva com o ensino da resenha não acadêmica pode ser um preâmbulo para o ensino de diferentes gêneros acadêmicos, se considerarmos a quantidade considerável de trabalhos que já descreveram esses gêneros¹³ e, principalmente, a necessidade de os estudantes se apropriarem das ações retóricas na comunidade em que estão inseridos. É por essa razão que retomamos as palavras da saudosa Biasi-Rodrigues (2009, p. 75): “É imprescindível também ressaltar a relevância de se desenvolver um senso apurado de audiência, na prática de qualquer gênero textual, e de se levar em conta determinados aspectos de conteúdo e de forma que podem garantir sucesso comunicativo”.

Referências

ABREU, Nícollas Oliveira. **O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de Psicologia: um estudo sociorretórico**. 2016. 214f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

¹³ Alguns exemplos foram apresentados na introdução deste capítulo.

ASKEHAVE, Inger; NIELSEN, Anne Ellerup. Web-mediated genres: a challenge to traditional genre theory. **Working Papers**, n. 6, p. 1-50, 2004.

BHATIA, Vijay Kumar. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London/New York: 2004.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. O gênero resumo: prática discursiva da comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 49-75.

_____; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; HEMAIS, Bárbara; ARAÚJO, Júlio César. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32.

BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, n. 32, p. 1-49, 1987.

DIAS, Fernanda Goulart Ritti; BEZERRA, Benedito Gomes. Análise retórica de introduções de artigos científicos da área da saúde pública. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 163-182, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos**

na escola. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GERMANO, Maria do Socorro Pires. O sistema de transitividade de Halliday: aplicação a "I spy" de Graham Greene. **Revista de Letras**, v. 19, n. 1/2, p. 68-76, jan./dez. 1997.

HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 7-10.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. Prefácio. In: _____. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 108-129.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela, H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PACHECO, Jorge Tércio Soares. **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.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; BASÍLIO, Raquel. A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014. p. 229-246.

RAMOS, Wiliam César. **Um roteiro para a escrita de abstracts de artigos de pesquisa: estrutura retórica e técnicas de argumentação**. 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. **A argumentação em editoriais de jornais**. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2012a.

_____. **Gênero textual e comunidade jornalística: retórica e avaliação em resenhas**. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2012b.

_____. Escrita acadêmica no ensino superior: um estudo em introduções de artigos científicos de alunos de graduação. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 315-346.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. A resenha na universidade: ensino e desenvolvimento do aluno como produtor do gênero. **Recorte (UninCor)**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2009.

SWALES, John. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Research genres**: explorations and applications. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

ESCREVER NA UNIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICO- CIENTÍFICOS

Ananias Agostinho da Silva

Introdução

Produzir textos acadêmico-científicos adequados e relevantes parece ser uma tarefa bastante complexa para muitos alunos de cursos superiores, que fazem queixas constantes aos professores quando são solicitados a produzir determinados gêneros textuais. Embora a maioria deles domine com alguma tranquilidade um variado repertório de gêneros de textos, apreendidos nos níveis fundamental e médio de escolarização ou em práticas não escolares, por outro lado, boa parte revela dificuldades para produzir textos acadêmico-científicos que realizem ou atendam de modo satisfatório as características dos gêneros acadêmicos. Ocorre que certos gêneros, restritos ou exclusivos ao contexto acadêmico, tais como o fichamento, o resumo (difere do resumo escolar), o artigo científico, a resenha, a monografia, dentre outros, raramente fazem parte daquele repertório. Na verdade, o trabalho com esses gêneros é realizado, de preferência, na universidade, já que eles são prioritariamente produzidos nesta instituição, com vistas a atender necessidades próprias dessa esfera comunicativa.

Cientes dessa realidade, instituições de ensino superior têm acrescentado aos seus currículos disciplinas voltadas para a produção de textos, em especial de textos acadêmico-científicos, com vistas a auxiliar os alunos no domínio dos gêneros que circulam na esfera universitária. Geralmente, essas disciplinas seguem as orientações de manuais ou livros de metodologia da pesquisa e da redação científica, produzidos justamente para atender às necessidades de referências bibliográficas que professores e alunos apresentam nestas disciplinas. Por sua vez, grande parte desses manuais preocupa-

se em sugerir normas técnicas relativas à constituição estrutural de cada gênero, bem como regras ou dicas de como escrever um “bom texto”, que, na verdade, quase em nada contribuem, de fato, para o domínio e a apreensão das convenções inerentes à escrita de textos acadêmico-científicos por parte dos alunos.

Tal problemática tem desafiado professores e pesquisadores universitários a se engajarem na identificação ou na elaboração de propostas de trabalho mais inovadoras com os gêneros de texto na universidade. Pesquisas e projetos estão sendo realizadas no Brasil e no exterior sobre a produção de textos na universidade, com foco no trabalho com os gêneros produzidos no ensino superior, dentre as quais: John Swales (1990, 2004), Ken Hyland (1999), Dilamar Araújo (2000), Ana R. Machado (2004, 2007), Judith C. Hoffnagel (2000, 2009), Edgar Morin (2007), Desirré Motta-Roth e Graciela Hendges (2010), Raquel Fiad (2011), dentre outros. Esses e outros pesquisadores, considerando seus quadros teóricos, têm apresentado importantes contribuições no que diz respeito ao trabalho com a produção textual para além dos aspectos meramente normativos dos manuais de metodologia, destacando a necessidade de um trabalho que focalize outros elementos, como, por exemplo, a organização retórica dos gêneros acadêmicos, os modos de introduzir o discurso do outro, de parafrasear, de argumentar em defesa de um ponto de vista.

Em consonância com os trabalhos destes pesquisadores e na tentativa de contribuir para amenizar as dificuldades anteriormente apresentadas relativas à produção textual na universidade, de modo especial no curso de Letras do Instituto de Estudos do Xingu, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, no *Campus* de São Félix do Xingu, e de alunos de outros cursos de instituições de ensino superior localizadas no sul e no sudeste paraense, desenvolvemos um projeto de extensão cuja principal finalidade era apresentar e refletir, através da realização de oficinas, sobre estratégias para a produção de textos acadêmico-científicos – de modo especial, resumo, resenha, fichamento, projeto de pesquisa e artigo científico – que facilitassem e dinamizassem o processo de

escrita na universidade e que contribuíssem para o desenvolvimento do aluno universitário enquanto produtor de textos adequados e comunicativamente relevantes. A opção de trabalho com esses gêneros citados justificou-se pelo fato de serem eles os mais consagrados e os mais requisitados no espaço da academia com vistas a sistematizar e a fazer circular o conhecimento produzido.

O projeto de extensão de que falamos acima foi desenvolvido no *Campus* de São Félix do Xingu, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, situado no município de São Félix do Xingu, na região sul paraense. Trata-se de um *campus* onde o corpo discente, especialmente do curso de Letras, é formado por alunos oriundos de escolas públicas. Alguns deles, inclusive, indígenas, descendentes de indígenas e vindos de comunidades ou distritos rurais geograficamente bastante afastados da cidade, do *campus* universitário e, portanto, de práticas científicas de produção e de divulgação do conhecimento científico e cultural. Some-se a isto o fato de o município apresentar baixíssimo rendimento no que diz respeito aos índices de avaliação do sistema educacional, principalmente nas áreas de Matemática e de Linguagens, conforme atestam resultados de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira e do Exame Nacional do Ensino Médio, promovidos pelo Ministério da Educação. Essa realidade acentuou ainda mais a necessidade da execução de um projeto de extensão voltado para a questão da escrita na universidade, sensível às especificidades regionais, culturais e locais de São Félix do Xingu.

Academicamente, o projeto configurou-se como uma ação extensionista do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto – cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e certificado pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – especialmente de sua linha de pesquisa Processos de produção e ensino de textos em espaços escolares e acadêmicos, cujo principal objetivo é examinar e refletir sobre processos de produção e ensino de textos em espaços escolares (Educação Básica) e acadêmicos (cursos de licenciatura e bacharelado – Ensino

Superior), atentando para práticas de escrita, de reescrita e de revisão. Além desse projeto, o grupo tem se empenhado em promover ações extensionistas diversas voltadas para a escrita acadêmica como desdobramento das pesquisas realizadas e como forma de contribuição para a universidade. Podemos citar a realização de minicursos, palestras e cursos de nivelamento que, anualmente, são ofertados para os alunos que ingressam na universidade.

Neste capítulo, apresentamos justamente uma descrição em forma de apresentação e de relatório das ações desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão e dos principais resultados alcançados. As atividades desenvolvidas por meio do projeto – detalhadamente descritas na seção de metodologia – fundamentaram-se em pressupostos da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, da perspectiva sociorretórica de estudos dos gêneros e da concepção dialógica da linguagem. Esse referencial teórico foi fundamental para a organização teórico-pedagógica das oficinas ministradas, bem como para a estruturação metodológica do projeto, conforme poderá ser observado adiante, quando detalhamos a metodologia adotada para execução das atividades desenvolvidas.

Os objetivos do projeto

Para sua execução, o projeto de extensão sobre estratégias de produção de textos acadêmico-científicos na universidade pretendeu os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- a) Apresentar e discutir estratégias para a produção de textos acadêmico-científicos (resumo, resenha, fichamento, projeto de pesquisa e artigo científico) que facilitem e dinamizem o processo de escritura na universidade e que contribuam para o desenvolvimento do aluno enquanto produtor de textos adequados e comunicativamente relevantes.

Objetivos Específicos

- a) Possibilitar aos alunos de cursos de graduação o conhecimento de estratégias teórico-didático-metodológicas que facilitem, de forma funcional, ou seja, para além de uma abordagem meramente técnica, o processo de produção de textos acadêmico-científicos;
- b) Desenvolver, nos alunos de graduação, a capacidade de produzir textos acadêmico-científicos comunicativamente relevantes e bem sucedidos, isto é, que atendam as necessidades e realizem satisfatoriamente as especificidades dos gêneros produzidos na esfera acadêmica;
- c) Estimular a produção de textos acadêmico-científicos na universidade como forma de divulgação e disseminação do conhecimento produzido no espaço da academia, bem como de o pesquisador iniciante lançar-se mais produtivamente no universo da ciência e assegurar espaço profissional;
- d) Contribuir com a formação acadêmica de alunos de curso de graduação, especialmente na perspectiva de formar profissionais e pesquisadores éticos, cientes de suas responsabilidades para com a sociedade e condizentes com os perfis desejados pela academia.

O curso de Letras: a questão da escrita acadêmica

O curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, do Instituto de Estudos do Xingu, tem como principal objetivo formar licenciados em Letras para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, buscando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na área de língua portuguesa e respectivas literaturas em suas especificações teórico-práticas. Para tanto, o curso acredita que os licenciados em Letras precisarão apresentar habilidades para desenvolver um trabalho com a língua materna numa perspectiva de professor-pesquisador de fenômenos linguísticos e discursivos verbais, orais e escritos, e

com as literaturas de língua portuguesa e suas manifestações artístico-culturais nos países que a têm como língua oficial, tendo em vista as condições de ensino-aprendizagem de ambas as áreas.

Considerando a realidade do município de São Félix do Xingu e região, o Projeto Pedagógico do Curso afirma que é preciso capacitar o profissional de Letras a refletir melhor sobre as especificidades da língua e da literatura, devendo esse profissional estar, portanto, inserido na pesquisa desde a graduação para ir descrevendo, analisando e compreendendo os fenômenos que contribuem para uma melhor ação pedagógica. Além disso, segundo o documento, é necessário que o profissional de Letras também esteja capacitado para desenvolver ações em ambientes não escolares, tais como assessorias e consultorias técnicas relacionadas à sua área de atuação; revisão e tradução de textos, assessorias e consultorias para estudos do fenômeno linguístico e cultural centrado em suas relações com a língua ou a linguagem; projetos de alfabetização; elaboração de materiais didáticos de língua materna e de literatura; projetos de interferência na área da produção literária; dentre outras. Portanto, embora a atribuição principal desse profissional seja a docência na Educação Básica, ele também deve ser capaz de realizar pesquisas em ensino da língua portuguesa e suas literaturas, além de coordenar e supervisionar equipes de trabalho.

Para atender o objetivo de formar profissionais em Letras com este perfil, especialmente no que diz respeito à formação de professor-pesquisador, é preciso pensar a pesquisa como elemento essencial para a formação e atuação docente. A própria Lei de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, já aponta para a necessidade de uma formação docente que vá além de uma abordagem conteudista, mas que priorize outros ingredientes também importantes no processo de formação inicial do professor, entre eles, o exercício da pesquisa (BRASIL, 2002). Na verdade, conforme afirmam Oliveira et al (2010, p. 295), “enquanto os agentes educacionais se mantiverem distantes da postura inquiridora, própria do pesquisador, os mesmos

continuarão sendo percebidos como reprodutores do conhecimento produzido na universidade e não como agentes de reflexão sobre estes saberes, adequando-os em sala de aula”.

Ora, a prática da pesquisa implica, essencialmente, a prática de escrita. A prática de escrita incide sobre a prática de pesquisa já na elaboração, por exemplo, de um plano ou projeto de pesquisa, de modo a podermos dizer que a escrita está no cerne da pesquisa. Some-se a isto a atual política de financiamento de pesquisa existente no sistema universitário brasileiro, fundada no conhecido ditado das universidades americanas publique ou pereça (*publish or perish*), que tem pressionado pesquisadores experientes e mesmo iniciantes a escrever e publicar os resultados de suas pesquisas como forma de assegurar espaço profissional (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010). Portanto, investir na formação do professor-pesquisador implica, essencialmente, investir num trabalho voltado para a produção de textos acadêmico-científicos.

Cientes dessa relação intrínseca entre docência, pesquisa e escrita, lançamos um olhar atento sobre a grade curricular do curso de Letras do Instituto de Estudos do Xingu e sobre a ementa das quarenta e seis disciplinas obrigatórias ofertadas ao longo dos oito semestres. De um modo geral, percebemos que apenas cinco dessas disciplinas fazem referência direta à produção de textos acadêmico-científicos, citando, inclusive, alguns gêneros específicos da esfera universitária:

- a) A disciplina *Leitura e Produção Textual*, ofertada no primeiro semestre do curso, que aponta, ao final de sua ementa, a necessidade de se refletir sobre a leitura e a produção de diferentes gêneros discursivos, com ênfase em resumos e resenhas, de acordo com normatizações da Associação Brasileira de Normas Técnicas.
- b) A disciplina *Prática de gêneros textuais*, ofertada no segundo semestre do curso, que, dentre outros objetivos, pretende desenvolver nos alunos a habilidade de produzir textos orais e escritos em diferentes gêneros, com ênfase em textos acadêmicos: artigos, projetos acadêmicos, monografias, seminários, debates, palestras de acordo com normatizações da ABNT.

- c) As disciplinas *Metodologia de Pesquisa em TCC I, TCC II e TCC III*, ofertadas no sexto, sétimo e oitavo semestres, respectivamente, que focalizam a elaboração de projeto de pesquisa (as duas primeiras) e de relatório de pesquisa na forma de monografia final do curso (a última).

De fato, conforme se pode notar, é na disciplina *Prática de gêneros textuais* que os alunos deverão desenvolver, de acordo com a proposta pedagógica do curso, a habilidade de produzir textos acadêmico-científicos. A disciplina *Leitura e Produção Textual* apenas faz referência à necessidade de reflexão sobre os gêneros resenha e resumo e as disciplinas de *Metodologia de Pesquisa em TCC I, TCC II e TCC III* priorizam a produção de trabalho de conclusão de curso, quando se supõe que o aluno já aprendeu as principais convenções inerentes a escrita acadêmica e, portanto, está preparado para escrever um relatório final de pesquisa.

No entanto, nossa experiência como docente dessas disciplinas e a escuta de relatos orais de vários alunos permitiu-nos atestar a necessidade de complementação dos conteúdos trabalhados, tendo em vista contribuir para com a formação acadêmica desses sujeitos, especialmente no que diz respeito à produção de textos e na perspectiva de formar pesquisadores éticos, cientes de suas responsabilidades para com a sociedade e condizentes com os perfis desejados pela academia. Essa complementação deve ocorrer de forma paralela ao curso, por meio, por exemplo, de atividades de extensão, uma vez que o próprio projeto pedagógico do curso entende que unir ensino, pesquisa e extensão é necessário para a oferta de uma educação integrada, envolvendo docentes e discentes na criação e reelaboração do conhecimento, de novas metodologias, com intuito de que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida.

Nesse sentido, o projeto de extensão aqui apresentado vinculou-se com o projeto pedagógico do curso de Letras do Instituto de São Félix do Xingu, na medida em que pretendeu congrega, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à formação de qualidade do aluno universitário – futuro professor e pesquisador. Assim, em curto

e médio prazo, o projeto pretendeu contribuir de forma significativa para a formação acadêmica inicial dos alunos, e, em longo prazo, ter impacto na formação continuada docente dos futuros professores-pesquisadores, o que, possivelmente, repercutirá, de forma bilateral, na qualidade da Educação Básica oferecida, tendo em vista que os futuros professores-pesquisadores serão capazes de refletir, pesquisar e intervir sobre sua própria prática em sala de aula e sobre os principais problemas enfrentados por seus alunos.

A metodologia empregada no projeto

O projeto de extensão teve duração de seis meses. A dinâmica de desenvolvimento compreendeu a execução de um conjunto de atividades e de ações que, de modo geral, foram organizadas, para fins metodológicos, em quatro momentos distintos, ao longo do semestre, mas inter-relacionados, descritos a seguir:

- a) Primeiro momento: seleção e cadastro de bolsistas que auxiliaram na execução do projeto de extensão. Foram consideradas, principalmente, as prerrogativas do Edital n° 019/2016, do Programa Institucional de Bolsa de Extensão, da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Além dos critérios indicados no edital, também foram considerados, como critérios para seleção dos bolsistas, o rendimento acadêmico nas disciplinas Leitura e Produção Textual e Práticas de Gêneros Discursivos.
- b) Segundo momento: formação e capacitação dos bolsistas selecionados para realização das atividades de extensão planejadas, tendo em vista a fundamentação teórica adotada. A formação ocorreu por meio de encontros semanais de orientação, guiados pela coordenação do projeto. Nesses encontros, além de discussões de cunho teórico, também foram planejadas e organizadas as atividades de extensão a serem desenvolvidas no quarto

momento de execução do projeto. Assim, ainda nestes encontros com os bolsistas, foram também elaborados materiais didáticos para utilização em oficinas ministradas com o público-alvo do projeto.

- c) Terceiro momento: inscrição de alunos público-alvo do projeto. A turma de alunos foi assistida pelos bolsistas e pela coordenação do projeto durante a realização de oficinas de extensão, planejadas no momento anterior. A turma foi formada por trinta e cinco alunos, todos matriculados nos primeiros períodos do curso de Letras do Instituto de Estudo do Xingu – apesar da abertura para o público externo.
- d) Quarto momento: realização de oficinas de produção textual. Foram realizadas oficinas semanalmente com o público-alvo, conforme calendário previamente agendado. As oficinas foram desenvolvidas pelos bolsistas e pelo coordenador do projeto, tendo um caráter teórico-prático. Assim, primeiramente focaram na apresentação, descrição e elaboração de estratégias para a produção de textos acadêmico-científicos, considerando os gêneros antes selecionados, e, em seguida, na escritura propriamente dos textos, o que permitiu a realização de intervenções diretas nos textos escritos pelos alunos já durante a produção. Para atender aos objetivos propostos no projeto de extensão, foram realizadas dez oficinas.

As atividades desenvolvidas nesses quatro momentos do projeto foram dirigidas pela coordenação do projeto (um professor) e pelos bolsistas (dois alunos) – estes últimos remunerados pelo Programa Institucional de Bolsa de Extensão, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. A seguir, descrevemos a dinâmica utilizada para a execução das oficinas.

As oficinas

Ao longo do semestre de execução do projeto de extensão, foram desenvolvidas dez oficinas. Quatro delas

focaram questões mais relacionadas aos temas da filosofia da ciência e da metodologia científica, como a produção do conhecimento, a distinção entre conhecimento científico e conhecimento do senso-comum, as formas de divulgação do conhecimento científico, a elaboração e a formação de textos acadêmico-científicos conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas e normas internas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, os aspectos políticos e éticos da pesquisa científica, dentre outros temas relacionados. Esses temas focalizam questões gerais que envolvem a escrita de textos na universidade e, portanto, careciam de ser abordados. As outras seis oficinas focaram estratégias de produção de gêneros de textos acadêmico-científicos específicos: o resumo, a resenha, o fichamento, o projeto de pesquisa e o artigo científico.

No geral, as quatro primeiras oficinas foram organizadas conforme quadro abaixo apresentado:

Nº	TEMA	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	DURAÇÃO
01	Ciência: o que é e como se faz?	<i>Filosofia da ciência</i> , de Rubem Aves (2007).	04
02	A divulgação do conhecimento.	<i>Fundamentos da metodologia científica</i> , de Eva M. Lakatos e Marina A. Marconi (2010).	04
03	A elaboração de textos acadêmico-científicos.	<i>Metodologia do trabalho científico</i> , de Antônio Joaquim Severino (2007). <i>Produção textual na universidade</i> , de Desirré Motta-Roth e Graciela R. Hendges (2010).	06
04	Questões de textualidade no texto acadêmico-científico.	<i>Ler e compreender: os sentidos do texto</i> e <i>Ler e escrever: estratégias de produção</i> , de Ingedore Koch e Vanda Elias (2012, 2014). <i>Prática de texto para estudantes universitários</i> , de Carlos A. Faraco e Cristóvão Tezza (2016).	06

Quadro 01: Primeiro bloco de oficinas.

Fonte: Elaboração própria.

A primeira oficina pretendeu uma discussão sobre o estatuto da ciência. Por isso, foram apresentadas e discutidas questões relativas à filosofia da ciência: definições sobre a ciência, sobre a razão, sobre o conhecimento e sobre os tipos do conhecimento, sobre os métodos científicos, sobre a verdade na ciência, sobre os limites da ciência, sobre a relação da ciência com a religião e os mitos, dentre outras questões. Não obstante a discussão a respeito desse conjunto de temas, a oficina buscou, principalmente, desmistificar algumas crenças que, por vezes, são difundidas na universidade, como, por exemplo: de que alunos de graduação não produzem ou não fazem ciência, porque essa seria uma atividade reservada aos doutores; de que a ciência produzida na área de humanas é inferior em qualidade e em complexidade à ciência produzida na área de exatas ou naturais; de que as ciências humanas não demonstram utilidade prática, porque não contribuem para resolver problemas essenciais à vida humana, como a cura do câncer ou a resolução do problema de longas estiagens em regiões pouco chuvosas. A intenção da oficina era, portanto, fazer com que os alunos percebessem que eles também podiam fazer ciência na universidade, e fazê-la de maneira ética, séria e comprometida em sua área de atuação.

Em continuidade, na segunda oficina tratamos sobre a importância e as formas de divulgação do conhecimento científico. Com efeito, a intenção era sensibilizar os alunos da necessidade de se difundir o conhecimento científico produzido na universidade. E não apenas o conhecimento produzido como resultado de pesquisas e trabalhos desenvolvidos por professores e especialistas, mas, também, de projetos de pesquisa desenvolvidos por estudantes – nesse caso, com a devida orientação de professores especialistas. Quando o conhecimento não circula, ou seja, quando não é difundido dentro e fora da universidade, ele perde sua maior valia. Por isso, apresentamos algumas possibilidades de divulgação do conhecimento, principalmente de quando resultante de pesquisas de alunos de graduação: apresentação de painéis em congressos e eventos científicos, participação em grupos de trabalho ou de discussão, publicação de textos (como o artigo

científico) em periódicos e revistas acadêmicas especializadas (sobretudo aquelas voltadas para publicação de trabalhos de alunos de graduação), publicação de textos em revistas de divulgação da ciência e em jornais especializados ou ainda jornais comunitários, publicação de textos em *sites* ou *blogs* especializados, dentre outras formas. Destacamos que, em todos esses casos, a atividade de escrita aparece como necessária.

Por causa disso, na terceira oficina, priorizou-se a exposição de aspectos relativos à elaboração de textos acadêmico-científicos. Assim, destacamos os principais tipos de textos (gêneros) produzidos na universidade (com ênfase no resumo, na resenha, no fichamento, no projeto de pesquisa e no artigo científico, mas não se restringindo a esses gêneros), os contextos e as situações de produção (trabalho de disciplina, trabalho de conclusão de curso, prestação de contas de pesquisa, trabalho para ser publicado em anais de evento ou em revista ou periódico acadêmico), os propósitos comunicativos ou as finalidades (obter uma nota ou aprovação em disciplina, atender a uma solicitação do professor, atender a um requisito do curso, divulgar conhecimento produzido), os contextos ou suportes de circulação. Além desses pontos relacionados aos gêneros, foram também abordadas questões de linguagem (níveis de linguagem, registro, formalidade), de regras de normatização, de formatação e de edição de textos (com destaque para as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas e manuais internos da instituição), de utilização de editores de textos. Finalmente, discutimos sobre a necessidade de construção de uma postura ética por parte dos alunos na escrita de trabalhos acadêmicos, coordenando uma discussão sobre a prática danosa do plágio e os efeitos dela provocados.

A quarta oficina, última desse primeiro bloco, tratou de questões de textualidade na escrita do texto acadêmico-científico. Foram discutidos, principalmente, aspectos relativos à coerência, à coesão e à intertextualidade dos textos – princípios fundamentais à textualidade e, portanto, à construção de sentidos de todos os tipos de textos. Destacamos a coerência como princípio necessário à unidade semântica dos textos, à

construção de uma organização lógica, de uma harmonia entre as partes constituintes, sem a qual os sentidos e os propósitos pretendidos são prejudicados. Demonstramos que os elementos coesivos são também responsáveis por essa unidade, porque estabelecem ligações de diversos tipos entre as partes constitutivas do texto. São, portanto, fundamentais se se pensa o texto não como um conjunto de palavras, frases, períodos ou parágrafos, mas antes como um todo, como uma unidade de sentido completo. Focalizamos a conexão, a coesão lexical e as estratégias de coesão referencial. Abordamos, por último, a intertextualidade, princípio constitutivo de todos os textos. A ênfase recaiu sobre as formas de citação do discurso do outro (exigência da maioria dos textos acadêmico-científicos) e da paráfrase como atividade de reformulação textual.

As oficinas do segundo bloco, em um total de seis, foram organizadas e executadas da seguinte maneira:

Nº	TEMA	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	DURAÇÃO
05	Resumo: a atividade de sumarização.	<i>Resumo</i> , de Ana R. Machado, Eliane G. Lousada e Lília S. Abreu-Tardelli (2007).	06
06	Resenha: desenvolvendo a criticidade.	<i>Resenha</i> , de Ana R. Machado, Eliane G. Lousada e Lília S. Abreu-Tardelli (2004).	06
07	Fichando um texto sem ficha.	<i>Produção de textos na universidade</i> , de Silva e Bessa (2011).	04
08	Como elaborar um projeto de pesquisa.	<i>Como elaborar projetos de pesquisa</i> , de Antônio Carlos Gil (2002).	06
09	A produção do artigo científico.	<i>Produção textual na universidade</i> , de Desirré Motta-Roth e Graciela R. Hendges (2010).	04
10	A produção do artigo científico.	<i>Produção textual na universidade</i> , de Desirré Motta-Roth e Graciela R. Hendges (2010).	04

Quadro 02: Segundo bloco de oficinas.

Fonte: Elaboração própria.

A oficina de número cinco focalizou o gênero resumo. Trata-se de gênero produzido pelos alunos universitários desde quando cursavam o ensino médio. Entretanto, como

constatamos ao longo de nossa experiência como professor da disciplina de Leitura e Produção Textual, em cursos de Letras e Pedagogia, mesmo na universidade, as produções dos alunos não satisfazem o gênero resumo. Em grande maioria, eles apresentam bastante dificuldade com a atividade de sumarização. E os resumos produzidos, nesse caso, parecem mais uma colcha de retalhos: os alunos recortam fragmentos de um texto e os unem, nem sempre de forma adequada, na tentativa frustrada de produzir um novo texto. É por isso que se instaura um paradoxo em torno da produção do resumo: para alguns alunos, trata-se de atividade por demais simplista, já que basta recortar e juntar; para outros, é atividade complexa, difícil de ser realizada, porque nem sempre a junção ocorre de maneira pacífica, sem esforço. Ora, o resumo acadêmico – e mesmo o resumo escolar – não pode ser assim compreendido. Exige do escritor um grande esforço de sumarização, de compreensão global do texto a ser resumido. A oficina desenvolveu-se orientada por essa perspectiva. Pretendeu desconstruir a compreensão simplista de resumo adotada por grande parte dos alunos e apresentar novas possibilidades de produção do gênero, considerando a atividade de sumarização.

Seguimos, de perto, algumas sugestões metodológicas propostas por Ana Rachel Machado, Eliane G. Lousada e Lília S. Abreu-Tardelli, no livro *Resumo*, da coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, coordenada pela primeira autora. Assim, em um primeiro momento, disponibilizamos aos alunos três resumos de um mesmo texto, sendo dois deles problemáticos e um adequado ao gênero. O objetivo dessa atividade era que os alunos identificassem o resumo mais adequado e os problemas dos outros dois textos – no geral, os mesmos equívocos por eles cometidos. Em sequência, indicamos procedimentos utilizados para sumarizar e alguns exercícios de sumarização, tendo em vista contextos de produção distintos. Além disso, foram propostas tarefas referentes à organização global dos textos e à identificação das ideias centrais, considerando que, na produção de um resumo, é necessário compreender o texto a ser resumido, identificar suas principais ideias e estabelecer relações entre elas na construção

do novo texto. Ao final da oficina, os alunos foram convidados a produzir um resumo de um texto proposto. Os textos produzidos foram avaliados pelos próprios alunos conforme um conjunto de dez parâmetros a serem considerados na produção de um resumo.

Na sexta oficina, tratamos do gênero resenha. Tratar da resenha depois do trabalho com o gênero resumo não foi uma escolha aleatória, mas levou exatamente em conta as semelhanças que existem entre esses dois tipos de textos. Na verdade, a oficina teve início justamente com uma discussão sobre as aproximações e distanciamentos entre um e outro gênero. Propomos a leitura de exemplares desses dois gêneros para comparação, atentando, dentre outros aspectos, para a estrutura e para as marcas lexicais características de cada um. Observamos junto com os alunos que a resenha possibilita a expressão da subjetividade do autor, diferentemente do resumo. Isso porque a resenha supõe a construção de uma crítica, de um posicionamento do autor em torno do texto resenhado. Por isso, focalizamos, com base na resenha primeiramente disponibilizada aos alunos, o estudo de adjetivos avaliativos que representam a voz do resenhista. Logo após, trabalhos com alguns procedimentos de inserção do discurso do outro, com destaque para alguns esquemas cristalizados: discurso direto, indireto e direto-indireto. Depois, concentramos a atenção na descrição e na apresentação da estrutura composicional do gênero, de acordo com proposta de Ana Rachel Machado, Eliane G. Lousada e Lília S. Abreu-Tardelli, no livro *Resenha: descrição técnica, resumo e avaliação crítica*. No último momento da oficina, solicitamos a produção de uma resenha do mesmo texto antes resumido pelos alunos, considerando o plano global mínimo trabalhado.

A sétima oficina focalizou a produção do gênero fichamento. O fichamento tem sido compreendido por muitos professores e alunos universitários apenas como uma seleção de fragmentos centrais de um texto, transcritos pelo aluno interessado em cumprir uma atividade proposta pelo professor de determinada disciplina. Por incrível que pareça, muitos alunos, praticamente, não leem o texto que está sendo fichado,

pois entendem que a produção do fichamento exige apenas a transcrição literal de determinados fragmentos do texto. Desse modo, o trabalho com o gênero pouco contribui para o desenvolvimento do aluno enquanto produtor de textos acadêmico-científicos adequados e comunicativamente relevantes. No entanto, a produção de um fichamento não deve ser compreendida como uma simples cópia ou recorte de fragmentos de um texto original, mas, antes, trata-se da produção de um novo (outro) texto. Além disso, quando produz um fichamento, o aluno tem a possibilidade de organizar e sistematizar o conhecimento de modo conciso, coerente e objetivo, conforme vai avançando em suas leituras. Como se percebe, o fichamento tem uma funcionalidade que vai além da mera transcrição do texto original: a de contribuir com o desenvolvimento do aluno no que se refere à atividade de produção de textos.

Munidos dessa compreensão, organizamos a oficina conforme proposta didática de Ananias A. Silva e José C. R. Bessa (2011). Antes de qualquer coisa, conscientizamos os alunos de que o fichamento não é um gênero inferior aos outros gêneros acadêmicos, como o resumo, a resenha ou o artigo científico. O fichamento tem funcionalidade no contexto acadêmico: permitir ao aluno a possibilidade de expor, de forma clara e coerente, a sua compreensão sobre o conteúdo de um texto lido. Para tanto, foram disponibilizados vários exemplares do gênero. A partir dos textos apresentados, foram colocadas e discutidas as principais características do gênero fichamento, desde seu funcionamento (situação de produção, propósito comunicativo, intenções do produtor, destinatário) até os aspectos estruturais constitutivos (tipos de fichamento, organização textual em parágrafos, esquemas e blocos). Em seguida, propomos atividades de parafraseamento, uma vez que o fichamento implica a construção de uma interpretação sobre o dizer do outro, porque se trata de um texto sobre outro texto. Logo depois, demonstramos aos alunos, a partir da análise de um dos modelos de texto antes apresentados, procedimentos para produção de um fichamento: introdução, destacar as ideias mais relevantes, realizar comentários sobre as ideias

selecionadas, fazer uma breve síntese (conclusão) do texto. Ao final, os alunos produziram um fichamento de um texto disponibilizado.

A oficina de número oito trabalhou com a produção do gênero projeto de pesquisa. Todo projeto implica planejamento. Não se faz ciência (nem pesquisa) sem planejamento. Daí a relevância do gênero projeto de pesquisa no espaço acadêmico. Na verdade, na universidade, desde muito cedo, os alunos são convocados a elaborar e desenvolver projetos de pesquisa: na iniciação científica, na elaboração de algum trabalho de disciplina, na produção do trabalho de conclusão de curso (graduação e depois mestrado e doutorado) ou em qualquer outro momento em que se faça pesquisa. O projeto é a primeira fase da pesquisa. Não se faz pesquisa sem projeto – ou pelo menos não se deve fazer. É no projeto que estão explicitadas as ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa. É o roteiro, o guia do pesquisador e de sua equipe. É claro que muitas vezes, na execução da pesquisa, ocorrem atividades ou alcançam-se resultados não contemplados pelo projeto, mas isso revela exatamente o caráter dinâmico e criativo da atividade de pesquisa, o que não implica abandono do projeto – mas, por vezes, e se necessário, reformulação. Há quem diga ser possível fazer pesquisa sem projeto. Trata-se de um equívoco, de um risco de se perder no meio do caminho sem possibilidade de ser encontrado ou resgatado. O projeto é essencial. O que pode variar são as formas de elaboração de um projeto.

As atividades desenvolvidas na oficina sobre projeto de pesquisa fundamentaram-se no livro de Antônio Carlos Gil, *Como elaborar projetos de pesquisa*. Num primeiro momento, refletimos com os alunos sobre a importância do projeto de pesquisa, semelhante à forma como abordamos acima. Feito isso, apresentamos os elementos habitualmente requeridos num projeto: formulação de problema, construção de hipóteses, especificação de objetivos, identificação do tipo de pesquisa, elaboração de instrumentos e determinação da estratégia de coleta de dados, seleção de amostra dos dados, determinação do plano de análise dos dados, previsão da forma de divulgação

dos resultados obtidos, cronograma da execução da pesquisa, definição dos recursos humanos, materiais e financeiros a serem alocados. Esses elementos foram satisfatoriamente apresentados, discutidos e exemplificados. Ressaltamos que essa estrutura pode ser alterada a depender da natureza do problema e da finalidade da execução da pesquisa. Posteriormente, procedemos a seguinte atividade: foram distribuídas partes constitutivas de projetos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento para que os alunos pudessem etiquetá-las de acordo com os elementos antes apresentados. Num último momento da oficina, os alunos foram convidados a elaborar um problema de pesquisa e objetivos, considerando seus interesses e áreas de atuação de cada um.

As duas últimas oficinas foram dedicadas ao gênero artigo científico. Trabalhar com esse gênero nas últimas oficinas foi uma escolha metodológica adotada não apenas por causa da complexidade envolvida na produção de um artigo científico, mas principalmente porque o domínio daqueles outros gêneros contribui para a produção deste. O resumo, a resenha e o fichamento podem contribuir decisivamente para a escritura de um artigo científico – muitas vezes, as produções desses gêneros são atividades necessariamente realizadas antes da escrita do artigo. O projeto de pesquisa, quase sempre, antecede também a escrita do artigo científico, já que, nesse último texto, geralmente, apresentam-se resultados da pesquisa desenvolvida. Além disso, apresentam semelhanças estruturais, já que, no artigo, devem constar vários elementos constitutivos do projeto, como se fosse uma forma de prestação de contas.

Ora, o artigo científico é um gênero central no universo da academia. Pesquisas realizadas por autores brasileiros e estrangeiros apontam o artigo científico como o gênero mais conceituado e usado atualmente na academia como meio de produção e divulgação de conhecimento especializado, funcionando como via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação. Diferentemente de tipos outros de relatórios de pesquisa (monografias, dissertações, teses) o artigo científico tem uma extensão compactada, aproximadamente (para mais

ou para menos) vinte páginas, o que facilita sua circulação e leitura por um maior número de leitores. Frequentemente, o artigo científico aparece em revistas ou periódicos acadêmicos especializados ou editado em livro composto de trabalhos selecionados.

Conforme Desirré Motta-Roth e Graciela Hendges (2010, p. 66-67), há diferentes tipos de artigos científicos que são utilizados pelas diversas áreas do conhecimento. As autoras apresentam três tipos que comumente são produzidos nas universidades:

- a) Artigo de revisão teórica: “consiste em um levantamento de toda literatura publicada sobre um tema em determinado período do tempo”;
- b) Artigo experimental: “relata um experimento montado para fins de testagem de determinadas hipóteses”;
- c) Artigo empírico: “o autor ou autores (...) reportam a observação direta dos fenômenos conforme percebidos pela experiência”.

Estes tipos de artigos podem estar intrinsecamente relacionados aos tipos de pesquisas desenvolvidas pelo autor ou pelos autores que os produziram. O artigo científico de revisão teórica, por exemplo, corresponde, geralmente, ao relato escrito de uma pesquisa bibliográfica ou documental. O artigo científico experimental, por sua vez, como o próprio nome indica, compreende, na grande maioria das vezes, o relato escrito de uma pesquisa experimental. O artigo científico empírico refere-se quase sempre ao relato escrito de uma pesquisa empírica. Entretanto, acreditamos que esta classificação não é estanque e taxativa, o que significa dizer que esses tipos de artigos podem referir-se a outros tipos de pesquisas aqui não apontados. Não podemos também estabelecer uma relação estável entre os tipos de artigos científicos apresentados acima e as diversas áreas do conhecimento. No entanto, algumas áreas privilegiam ou excluem o uso de determinado tipo de artigo. Segundo John Swales (2004, p. 207), na astrofísica, por exemplo, é impensável a produção artigos experimentais, pois “não se pode fazer um experimento com uma estrela ou uma galáxia do mesmo modo como se pode realizar um experimento com um composto químico ou planta”. Isso ocorre

porque os artigos científicos de astrofísica são produzidos a partir de afirmações lógicas e não de relatos de análise de dados. Noutras áreas, pode não haver problema semelhante e todos os tipos de artigos serem produzidos sem dificuldades, como parece ocorrer nas ciências humanas.

Foram esses os pontos trabalhados na nona oficina. Tivemos a pretensão de apresentar e de discutir aspectos mais gerais sobre a produção do gênero artigo científico. Além de abordarmos a funcionalidade, os meios de circulação e os tipos de artigos existentes, focalizamos aspectos relativos à linguagem empregada, à formatação e à disposição gráfica do artigo científico. Como, na produção do artigo científico, é comum e necessário o diálogo com o discurso do outro, seja em forma de alusão ou citação de outras pesquisas que possam contribuir na apresentação e generalização dos resultados obtidos ou mesmo na construção de um referencial teórico que tenha fundamentado a execução da pesquisa relatada no artigo, insistimos, ainda, no estudo dos principais esquemas sintáticos de referência ao discurso do outro (discurso citado direto, indireto e indireto-direto). Foi acrescido, ainda, o estudo de outras formas de introdução e de retomada do discurso do outro. Essa oficina, portanto, teve um caráter mais teórico.

Dedicamos a última oficina ao estudo da estrutura composicional do gênero artigo científico: introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão. Explicamos que na primeira seção se situa o conhecimento já estabelecido na área e o que ainda falta descobrir sobre o problema investigado. Na segunda, se realiza uma descrição detalhada dos métodos empregados na realização da pesquisa e que dados foram obtidos durante sua execução. Na terceira seção, os dados coletados são interpretados como evidências de um determinado fenômeno. Na última, destaca-se a relevância das análises realizadas e dos resultados obtidos para o conhecimento inicialmente descrito como já estabelecido, reafirmando-o, questionando-o ou refutando-o. Demonstramos que a dinâmica de escritura de um artigo científico funciona da seguinte forma: o texto avança do conhecimento amplamente aceito na área para a geração de um novo conhecimento específico e deste de volta para a área.

Esclarecemos, ainda, que os elementos constitutivos dessa estrutura podem ser alterados, conforme a área do conhecimento. Após uma exposição satisfatória sobre cada uma dessas seções, foram distribuídas entre os alunos partes recortadas de diversos artigos sem a devida identificação para que eles pudessem etiquetar cada uma delas, justificando as escolhas conforme as seções antes apresentadas. Ao final, sugerimos que os alunos retomassem a problemática e os objetivos elaborados na oficina sobre projeto de pesquisa para que tentassem construir o esboço de um artigo científico, considerando a possibilidade de execução do projeto de pesquisa.

As produções dos alunos, de todas as oficinas, foram avaliadas. Não corrigidas. Em nenhum momento tivemos a pretensão de apontar erros cometidos pelos alunos de quando da escrita dos textos. Seguimos uma metodologia que permitiu aos próprios alunos identificar equívocos ou deslizes por eles cometidos, tendo em vista a adequação dos textos aos gêneros trabalhados. Isso porque a nossa intenção era contribuir com a formação dos alunos do curso de Letras do Instituto de Estudos do Xingu, especialmente no que diz respeito à produção de textos acadêmico-científicos, e como forma de complementação de disciplinas voltadas para a produção de textos na universidade. Nosso interesse estava muito mais voltado para conscientização dos alunos sobre a importância de conhecer e de dominar as principais habilidades necessárias à produção de textos acadêmico-científicos, uma vez que é esta uma exigência da academia. E, de forma ainda mais geral, contribuir com a qualidade do conhecimento científico produzido na academia, especialmente no que se refere à sistematização e à divulgação desse conhecimento por meio de textos escritos, potencializando as competências do público-alvo envolvido.

Considerações finais

Acreditamos ter alcançado nossos objetivos. Os resultados esperados por nós com a execução do projeto de extensão aqui apresentado não podem ser vistos em curto prazo. Temos convicção, inclusive atestada por meio do

testemunho dos alunos participantes e de professores da instituição, das contribuições trazidas. Mas os resultados só poderão ser enxergados, de fato, ao longo do tempo, considerando o desempenho desses alunos no curso e nas demais fases da vida acadêmica. Até porque, temos consciência, e talvez com alguma modéstia, de que a formação oferecida não se limitou aos momentos da oficina e nem se limitará a alguns semestres do curso de graduação realizado pelos alunos. Foi formação para a vida.

Referências

ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. 9. ed. São Paulo, Loyola, 2007.

ARAÚJO, A. D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. (org.) **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 185-200.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior**. Brasília: MEC, 2002.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

FIAD, R. S. A escrita na Universidade, **Revista Abralín**. v. eletrônico, n. especial. 2011. p. 357-369.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HYLAND, K. **Academic attribution**: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, v. 20, n. 3, 1999, p. 341-367.

HOFFNAGEL, J. C. A prática de citação em trabalhos acadêmicos, **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v. 10, n. 01, 2009, p. 71-88.

_____. **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing. Singapore: Longman/Pearson Education, 2000.

- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. SP: Contexto, 2012.
- _____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. SP: Contexto, 2014.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, A. M. R. *et all*. Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. In: **Educação em Perspectiva**. v. 1, n. 2, p. 293-311, jul./dez. 2010.
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, A. A.; BESSA, J. C. R. B. Produção de textos na universidade: Uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento, **Revista Gatilho**. v. 13, n. 02, set/2011.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in Academic and Research Settings. Cambridge (UK). New York: Cambridge University Press, 1990.
- _____. **Research Genres**: Exploration and Applications. Cambridge (UK). New York: Cambridge University Press, 2004.

AUTORES

Ananias Agostinho da Silva é doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2012). Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2010). É professor adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, atuando no Departamento de Ciências Humanas, do Campus Multidisciplinar de Angicos. É sócio da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e sócio do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE). Desenvolve estudos na área de Letras, com ênfase em Linguística Textual, Linguística Aplicada e Nova Retórica, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, ensino de língua materna, discurso do outro, texto acadêmico, argumentação, representações discursivas, responsabilidade enunciativa. Tem participado de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais na área de Letras, Linguística Textual e Linguística Aplicada.

Clara Regina Rodrigues de Souza é doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco. Professora substituta do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba (2014; 2016). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (2014). Especialista nos Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual Discursivo, pela UEPB (2011). Licenciada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa) pela UFCG (2010; 2015). Bolsista do Programa de Educação Tutorial de Letras, no período 2007/2010 - (PET - Letras) (CAPES) (MEC/Sesu). É integrante do Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita

(NELFE - UFPE). Desenvolve e orienta trabalhos na área da Linguística do Texto e do Discurso e da Linguística Aplicada, que, prioritariamente, contemplem a produção de gêneros acadêmicos, a agência e o poder da/na cultura escrita formal, bem como a retextualização nesse contexto específico.

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio é mestra em Linguística (PROLING/UFPB). Especialista em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem (UNOESTE). Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPB). Participante do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL/UFPB). Interessa-se pela grande área da Linguística Aplicada, especialmente pelo campo da Política Linguística, e pela Linguística Textual.

Daliane Pereira do Nascimento é estudante do Curso de Letras Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/UERN), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET), desenvolvendo pesquisas sob o enfoque teórico da Análise Textual dos Discursos (ATD), com interesse voltado para o nível 7, que recobre o fenômeno da responsabilidade enunciativa e o nível 8, da orientação argumentativa.

Denise Lino de Araújo é professora associada da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, onde atua como docente na graduação em Letras e nos Programas de Pós-graduação em Linguagem e Ensino e em Design da mesma IFES. Tem formação em Linguística Aplicada, numa vertente mestiça e indisciplinar, construída no Pós-doutorado em Educação, feito no GECC FAE/UFMG, 2012-2013; no Doutorado em Educação, USP 2004; no Mestrado em LA, pela Unicamp, em 1995; na Especialização em LA pela PUC MG, em 1993, e na graduação em Letras/Português, pela UFPB em 1991. Seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão têm como foco o ensino de português como língua materna, em especial no

Ensino Médio, a transposição didática, os objetos de ensino e a formação de professores de Português. Em função desses temas orienta pesquisas de mestrado e doutorado. Idealizadora e coordenadora do Projeto de ensino ENEM na PALMA da MÃO. Membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino e do GT da ANPOLL Ensino e a Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – UFCG.

Elisa Cristina Amorim Ferreira é mestra em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, tendo sido bolsista CAPES (demanda social). Em 2012, realizou Estágio de Docência na Curso de Licenciatura em Letras (UFCG). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (2011), tendo sido bolsista por três anos e meio de sua formação do Programa de Educação Tutorial (PET - Letras) (CAPES) (MEC/SESu) pela mesma instituição. Leitora Especialista (2009-2011) da Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem, publicada pela Editora Cortez (São Paulo). Seus trabalhos de pesquisa situam-se na grande área da Linguística Aplicada, com foco maior em ensino de língua materna, em escrita acadêmica e em gêneros tipicamente acadêmicos. Entre 2014 e 2015, foi Professora Substituta de Linguagem (UAEd) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Entre 2016 e 2017, foi professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), câmpus Campina Grande. Atualmente, é professora substituta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Unidade Acadêmica de Letras (UAL). Desde 2013, é Professora Efetiva de Língua Portuguesa do Estado da Paraíba.

Elizabeth Maria da Silva possui graduação em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), especialização em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), mestrado em Linguagem e Ensino pela

UFCG e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora adjunta da UFCG e membro do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, na linha de pesquisa Língua(gem) em contexto de ensino de português. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em leitura e produção de textos, desenvolvendo trabalhos principalmente sobre os seguintes temas: práticas de leitura e escrita acadêmica, gêneros acadêmicos, letramentos acadêmicos e ensino. É organizadora do livro *Professora, como é que se faz?* (2012 Campina Grande: Bagagem), tem vários capítulos de livros e artigos publicados em diferentes Revistas da área – Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Revista Ilha do Desterro, Trabalhos em Linguística Aplicada, Revista Espaço Pedagógico, Revista Educação, Linguagem em (Dis)curso, Linguagem & Ensino, Revista Instrumento, Leia Escola, entre outras, além de publicação em contexto internacional, na Revista *Prospects*.

Jorge Luis Queiroz Carvalho é mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Letras/Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor Assistente I da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central - Mossoró. Membro do Grupo de Pesquisa Tradições Discursivas do Ceará (TRADICE/UFC) e do Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura (GPELL/UERN). Desenvolve estudos na área de Linguística de Texto, interessando-se pelos seguintes temas: ensino de inglês para fins específicos, tradições discursivas, gêneros textuais, escrita acadêmica, discurso citado e responsabilidade enunciativa.

José Cezinaldo Rocha Bessa possui graduação em Letras/Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2005), mestrado em Estudos da Linguagem, na área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho, Campus de Araraquara, com período de estágio de doutorado no exterior na Université de Paris VIII (bolsa PDSE/CAPE), supervisionado pela Prof^a Marília Amorim. Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campus de Pau dos Ferros, onde atua nos cursos de graduação em Letras. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN), Mestrado Acadêmico. Foi o idealizador e é o atual editor da revista *Diálogo das Letras*. Concentra interesse pelos estudos na área de Letras, com ênfase em Linguística, Linguística Aplicada e Língua Portuguesa, dedicando-se especialmente a estudos informados pelas seguintes temáticas: gêneros do discurso, produção textual, ensino de língua materna, dialogismo, discurso citado, voz autoral, escrita e comunicação científica.

Leticia da Silva Queiroz é graduada em Letras - Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UERN). Atualmente desenvolve pesquisas na área dos estudos linguísticos do texto e do discurso, sob o enfoque teórico da Análise Textual dos Discursos (ATD), interessando-se principalmente pelo fenômeno da responsabilidade enunciativa e por questões ligadas ao ensino de textos/gêneros na educação básica.

Márcia Candeia Rodrigues possui graduação em Letras pela Universidade Potiguar (1999), mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003) e é doutora pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco - Universidade Nova de Lisboa. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Humanidades - CH - Campina Grande- Pb. Tem experiência na área de Linguística e Língua Portuguesa, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem da escrita, crenças e estratégias de aprendizagem

da escrita, aspectos sintáticos e morfossintáticos da língua portuguesa, letramento, saberes e práticas pedagógica.

Rosângela Alves dos Santos Bernardino possui graduação em Letras/Português (2006) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestrado (2009) e doutorado (2015) em Estudos da Linguagem, com área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros, ministrando disciplinas na área de Linguística. Desenvolve estudos com foco centrado especialmente na Análise Textual dos Discursos (ATD), em interface com Teorias Enunciativas, interessando-se principalmente por temas como: texto, discurso e construção de sentidos, gêneros discursivos/textuais, gêneros/textos acadêmico-científicos, discurso citado, reformulação e paráfrase, responsabilidade enunciativa e autoria, produção e ensino de textos na universidade, ensino de língua portuguesa, livro didático de língua portuguesa.

Socorro Cláudia Tavares de Sousa possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1988), graduação em Direito pela Universidade de Fortaleza (1995), mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004, 2009). Atualmente, é professora adjunta IV do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de Linguística, com pesquisas nas áreas de Linguística de Texto e Política e Planejamento Linguístico. É líder do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL).

ORGANIZADORES

Francisco Vieira da Silva é doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Ciências da Linguagem aplicadas à Educação a Distância (CLEAD) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus de Caraúbas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua, principalmente, nas seguintes temáticas: Análise do Discurso, mídia e discurso, construção de identidades, bem como a formação de professores numa perspectiva discursiva. Pesquisador do Círculo de Discussões em Análise do Discurso (CIDADI), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Grupo de Estudos do Discurso (GRED), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Grupo de Estudos do Discurso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (GEDUERN).

Hermano Aroldo Gois Oliveira é doutorando em Linguística (PROLING/UFPB). Mestre em Linguagem e Ensino (POSLE/UFCG). Especialista em Ciências da Linguagem com ênfase no ensino de Língua Portuguesa (CLELP/UFPB). Licenciado em Letras/Português (UAL/UFCG). Integra os grupos de pesquisas Teorias da Linguagem e Ensino (UFCG) e Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq). Editor do volume especial PIBID línguas (materna e estrangeiras) da Revista Práticas de Linguagem. Foi professor substituto na Universidade Estadual da Paraíba, no CCHE, entre 2015 a 2017. Desenvolve e orienta pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: gêneros discursivos/textuais, letramentos

acadêmicos, processos de ensino-aprendizagem de produção textual escolar/acadêmica e escrita na universidade a partir da relação interdisciplinar construída com a Teoria das Representações Sociais da Psicologia Social.

“Pensar e praticar a escrita acadêmica implica considerar as representações sobre escrita e pesquisa no contexto das humanidades, perpassadas por reflexões necessárias sobre abordagens didáticas no contexto atual pedagógico em que se tem posto em xeque práticas tradicionais ainda respaldadas na escrita como um dom. Nesse sentido, engana-se quem pensa que na universidade a produção textual situa-se dentro de um paradigma que considera o texto enquanto prática e processo social-interativo. Há avanços localizados, mas ainda há muito a se construir e esse livro representa mais uma pedra nesse alicerce”.

Regina Celi Mendes Pereira