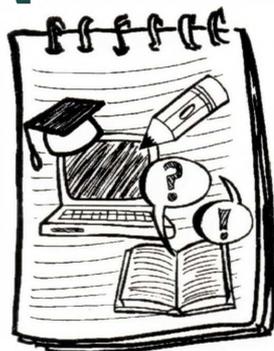


APRENDER A ESCREVER NO ENSINO SUPERIOR:



O DESAFIO DE ALUNOS DE LETRAS

- Elisa Cristina Amorim Ferreira -

A obra trata de tema relevante, com reflexões amadurecidas em torno do ensino e da aprendizagem de escrita na academia, destacando-se pela novidade e especificidade em relação a obras similares já presentes no mercado.

A densidade se faz presente pelo enfoque longitudinal de várias fases de desenvolvimento da escrita de graduandos, com demonstração em numerosos dados particulares (gêneros específicos) recorrentes no contexto acadêmico.

Pode ser utilizada como material de consulta, por resultar de aplicação prática, com fundamentação teórica consistente, colaborando efetivamente para conscientizar professores e graduandos sobre a importância das práticas de escrita como fator de inserção do graduando na comunidade acadêmica.

Nesse sentido, atende ao interesse não apenas de professores e graduandos de Letras, mas das licenciaturas de modo geral, em função da pertinente descrição dos gêneros recorrentemente solicitados no contexto do complexo e multifacetado letramento acadêmico.

Profª Drª Maria Augusta Reinaldo
Universidade Federal de Campina Grande



**APRENDER A
ESCREVER
NO ENSINO
SUPERIOR:**



O DESAFIO DE ALUNOS DE LETRAS

ELISA CRISTINA AMORIM FERREIRA

APRENDER A ESCREVER NO ENSINO SUPERIOR:

O DESAFIO DE ALUNOS DE LETRAS



Campina Grande,
2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

F383a Ferreira, Elisa Cristina Amorim.
Aprender a escrever no ensino superior: o desafio de alunos de letras / Elisa Cristina Amorim Ferreira. — Campina Grande: EDUFCG, 2015.
216 p.

ISBN: 978-85-8001-142-5

1. Ensino Superior. 2. Escrever. 3. Dificuldades na Escrita.
I. Título.

CDU 378

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr José Edílson Amorim
Reitor

Prof. Vicemário Simões
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Yasmine Lima
Edição Eletrônica

Elisa Cristina Amorim Ferreira
Capa

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)

Benedito Antônio Luciano (CEEI)

Consuelo Padilha Vilar (CCBS)

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)

Janiro da Costa Rego (CTRN)

Marisa de Oliveira Apolinário (CES)

Marcelo Bezerra Grilo (CCT)

Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)

Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)

Rogério Humberto Zeferino (CH)

Valéria Andrade (CDSA)



Lucas Carvalho

Como é que se escreve? Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. Se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer? E como é que se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo? Sei que a resposta, por mais que intrigue, é única: escrevendo.

Clarice Lispector

Escrever é fácil. Você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias.

Pablo Neruda

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
PALAVRAS INICIAIS	17
CAPÍTULO 1	
ESCREVENDO NO ENSINO SUPERIOR: LÁPIS, CANETA E CADERNO	25
A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	25
O CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	26
OS PROCEDIMENTOS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	37
CAPÍTULO 2	
ESCREVENDO NO ENSINO SUPERIOR: LIVROS EM MÃO	41
“PLANEJANDO O QUE ESCREVER”: PORQUE OS ESTUDOS LINGUÍSTICO-RETÓRICOS	41
“RASCUNHANDO”: PRIMEIRAS TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA	45
“ESCREVENDO”: PRINCÍPIOS DOS ESTUDOS LINGUÍSTICO-RETÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA	47
“REESCREVENDO”: LETRAMENTO ACADÊMICO	60
CAPÍTULO 3	
ESCREVENDO NO ENSINO SUPERIOR: O PERCURSO DE LICENCIANDOS EM LETRAS	69
DOIS SUJEITOS, TRÊS GÊNEROS E UMA UNIDADE RETÓRICA: ESTABELECCENDO O DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA EM SUA COMPLEXIDADE	70
DOIS SUJEITOS	70
TRÊS GÊNEROS E UMA UNIDADE RETÓRICA	74
OS SUJEITOS, OS CONHECIMENTOS E AS ETAPAS: INVESTIGANDO AS PRODUÇÕES	87
SUJEITO 1	87
RESENHA	87
ARTIGO CIENTÍFICO	104
RELATO DE OBSERVAÇÃO	115

SUJEITO 2	135
RESENHA	135
ARTIGO CIENTÍFICO	159
RELATO DE OBSERVAÇÃO	172
OS SUJEITOS, OS CONHECIMENTOS E AS ETAPAS: O(S) PROCESSO(S) DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA	188
PALAVRAS FINAIS	197
REFERÊNCIAS	205

PREFÁCIO

APRENDER A ESCREVER PARA ENSINAR A ESCREVER

No livro *Portos de Passagem* (1991), no capítulo destinado à reflexão sobre o ensino da produção textual no ensino fundamental, W. Geraldi apresenta a metáfora da escrita como um bordado. Tal metáfora aponta para essa habilidade como uma arte, um 'ofício', que se aprende com aqueles que são versados no 'riscado'; uma arte que se aprende imitando os mestres.

Essa metáfora tem sido muito aplicada para o ensino de escrita na educação infantil e até mesmo nos primeiros anos da educação básica, nos quais a imitação é (ou não tem sido) entendida como má, ao contrário, é, em certas circunstâncias, até estimulada. D. Shön (1992, p.4), o teórico que introduziu a teoria da reflexividade no campo dos estudos sobre a formação de professores, diz que

a imitação é mais do que uma mímica mecânica; é uma forma de atividade criativa. Se eu tiver que imitar a hábil ação de um de vocês, tenho de entender o que há nela de essencial. Mas os elementos essenciais da vossa ação não surgem identificados como tal. O trivial e o essencial estão misturados: é por isso que os discípulos têm tendência para imitar os maneirismos do seu mestre. Quando te imito, tento construir o que entendo como essencial nas tuas ações e testar a minha construção ao desempenhar eu próprio a ação. Isto te permite, igualmente, reagir ao meu desempenho e dizer, por exemplo: *Não é assim, veja. Faça as extremidades mais afiadas, e aqui deverá ser uma área mais suave*. O diálogo das palavras e da ação, demonstração e imitação, permite gradualmente a alguns alunos e aos seus monitores chegar a uma convergência de significados, através das suas afirmações

elípticas, acabando as frases uns dos outros, falando uma linguagem secreta que nenhum estranho pode entender.

Nesse sentido, a imitação tem um valor positivo; todavia, esse procedimento tido como aceitável no ensino fundamental I sofre certa descontinuidade, pois o que temos visto são alunos que concluem o ensino médio e adentram no ensino superior sem saber escrever, i.e, sem saber produzir textos acadêmicos, interpessoais, ou de circulação pública que atendam aos requisitos mínimos de informatividade, progressão textual, adequação à situação comunicativa, persuasão do leitor e correção gramatical – quando esta é importante para o evento no qual o texto circula, como todos aqueles relacionados à academia. Dito de outra forma, se a imitação deixa de ser incentivada, no sentido positivo da expressão, parece que nem os alunos desenvolvem a autoria, no sentido foucaultiano do termo (FOUCAULT, 2001), nem sabem imitar/reproduzir modelos.

Pesquisas recentes, como a de L. Ferreira e Lino de Araújo (2012) e a de Santos (2013), apontam para um cenário bastante peculiar no ensino superior, se levada em consideração a última década. No primeiro trabalho, as autoras apontam para o efeito retroativo causado pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) junto aos alunos de ensino médio (e, por extensão, aos seus professores, às suas escolas, ou, talvez, primeiro desses para aqueles), depois da adesão da UFCG a esse exame seletivo, como forma de entrada no ensino superior. As autoras demonstram que houve um decréscimo, em números absolutos, nas médias finais e no desempenho nas disciplinas introdutórias dos cursos de Licenciatura em Letras e nos de Bacharelado em Medicina e em Ciência da Computação dos alunos que ingressaram nesses cursos via esse processo seletivo em comparação com os que haviam entrado um ano antes, através do processo seletivo da própria universidade. As autoras afirmam que esse cenário é problematizado por

docentes desses cursos, mas soluções não foram apontadas por eles, que se limitavam a dizer que o exame não selecionava como deveria e, conseqüentemente, que os alunos estão chegando à universidade cada vez menos preparados, segundo o que eles entendem como perfil para alunos do ensino superior.

No segundo estudo, a autora, partindo de um cenário semelhante, faz o que denominamos de ensino customizado (LINO DE ARAÚJO, 2013), i.e, uma experiência de ensino de escrita desenvolvida sob encomenda para atender às necessidades e para desenvolver habilidades dos alunos do Curso de Arquivologia (UEPB) no seu primeiro ano de curso. Ela conclui, com base em depoimentos e em artigos acadêmicos escritos pelos discentes, que essa experiência se mostra de fundamental importância para o êxito e permanência deles no ensino superior. Para validar seus resultados, a autora relaciona seu estudo a 100 (cem) outros artigos e capítulos de livros publicados, nos EUA, na Europa, na América do Sul e na Oceania, sobre a tendência recente de ensino situado de escrita, em especial no ensino superior.

A dissertação de mestrado de Elisa Cristina, agora, transformada neste livro, vem a público em meio a essa discussão: deve-se ensinar a escrever no ensino superior? Se sim, o quê? Por quê? E como? Quem são (qual história cultural) dos (novos) alunos do ensino superior?

Dando continuidade a uma bem sucedida trajetória como pesquisadora sobre ensino de escrita no curso superior (cf. FERREIRA; MENEZES, 2012; FERREIRA; LINO DE ARAÚJO, 2013¹), iniciada já na sua graduação em Letras, Elisa organizou para o seu mestrado em *Linguagem e Ensino* a pesquisa, que resulta neste livro, em torno de uma problemática ainda mais grave do que essa que acabei de enunciar. Ela investigou a aprendizagem da escrita entre licenciandos,

¹ Conforme consta no Currículo Lattes da autora, foram 12 trabalhos, entre artigos e capítulos escritos/publicados, enquanto estava na graduação e 10 enquanto estava no mestrado.

mais especificamente alunos de Letras. Nesse sentido, sua pesquisa se ata às que citamos e, de modo mais específico, se une à pesquisa de nossa autoria em colaboração com L. Ferreira e aprofunda-a, visto que investiga alunas de escolas que adentraram no curso de Letras via ENEM e demonstraram, no primeiro semestre de seu curso superior, que sabiam pouco sobre escrita, isto é, sabiam algo como os rudimentos de uma escrita acadêmica que se traduzia por certa correção gramatical e uma sofrível organização de ideias.

A instigante pesquisa debruça-se sobre dados de escrita produzidos nos três primeiros semestres letivos da formação inicial da docência, nos quais as licenciandas acompanhadas passaram da condição de neófitas à condição de membros ou em processo de reconhecimento pela comunidade acadêmica. Os dados analisados com argúcia demonstram que as alunas não apenas não sabiam escrever como também não foram introduzidas num processo sistemático de ensino-aprendizagem de escrita, exceto por um curso de férias realizado sob a iniciativa de uma docente do ensino superior e conduzido por uma estagiária docente/aluna de mestrado. A análise demonstra que as aprendizes escreviam com frequência, a pedido de seus professores, para atender a demandas das disciplinas por eles ministradas, mas não como parte de um projeto de ensino de escrita no ensino superior, muito menos como parte de um projeto de escrita num curso Licenciatura em Letras, ou seja, como parte de projeto de ensino de escrita de um curso superior que prepara os professores de escrita do ensino fundamental II e do ensino médio.

Assim, os resultados da pesquisa mostram que as alunas investigadas aprenderam a escrever consigo próprias e também com as observações feitas pelos docentes, ainda que assistemáticas. Os dados revelaram, ainda, que nesse percurso houve avanços e recuos, sobretudo no que diz respeito à composição de trechos de análise,

sequência discursiva comum aos gêneros analisados – resenha, artigo científico e relato de observação. Os resultados mostram ainda que houve um processo de idas e vindas de uma das investigadas quanto ao uso do plágio, adotado como técnica de composição, na tentativa de sobreviver às imposições da vida acadêmica, mas sem nenhuma reflexão ética sobre as consequências para sua autoimagem, para sua inserção na vida acadêmica, muito menos sobre as fronteiras com a autoria alheia.

Além do mérito de problematizar o ensino de escrita num curso de licenciatura, este livro tem outros méritos. O leitor verá o franco e forte diálogo com a sociorretórica, teoria escolhida conscientemente pela autora para amparar sua pesquisa, e verá também como, bem ao modo da Linguística Aplicada – área na qual a pesquisadora se ancora –, os dados levam-na a rever a teoria, revisando-a, acrescentando aspectos dantes não pensados pelos teóricos. Se o diálogo impressiona pela franqueza delicada, os gráficos são uma obra de arte a parte. Aliás, Elisa é também uma artista sensível. Seus gráficos, sempre colocados após a discussão dos dados, têm, entre outras, a função de auxiliar nossa compreensão sobre o tema. Cabe aqui dizer que na apresentação da pesquisa, Elisa, ainda uma mestranda, recebeu da Profa. Dra. Glícia Tinoco (UFRN) elogios pelo artístico trabalho de síntese feito com os gráficos, e a sugestão de que um deles fosse capa deste livro que naturalmente resultou da sua pesquisa. Porém, como se pode ver, Elisa deu asas à imaginação (sempre fértil) e fez, ela mesma, a capa de seu livro.

Finalizando, então, esta apresentação, destaco que, com este livro, de alguma forma a metáfora do bordado tem sua validade, desde que, para escrever como um bordado, as mãos do bordador repousem sobre as nossas, dirigindo-nos, demonstrando a intensidade da força para laçadas, ponto de cruz, ponto atrás e tantos outros necessários a

uma peça artística. Se deixarmos o iniciante livre para tentar reproduzir o bordado, o livro nos faz ver que corremos o risco de perda de tempo, tanto dele, quanto nosso. Isto faz lembrar, sem dúvida, o filme *Colcha de Retalhos* (1995), no qual uma pesquisadora se acha e “acha seu objeto de pesquisa”, num coletivo de bordadeiras. Dizendo isto, caro leitor, estou dizendo você tem em mãos um texto de rara qualidade acadêmica, que traz uma contribuição efetiva para o ensino de escrita no nível superior.

Campina Grande, 28 de março de 2014

Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo

Professora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Elisa Cristina Amorim; LINO DE ARAÚJO, Denise. O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em Letras. In.: SANTOS, Eliete Correia dos; SOUSA, Francinete Fernandes de. (Orgs.). **Seminários de saberes arquivísticos: reflexões e diálogos para formação do arquivista**. vol 1. Curitiba: Appris, 2013.p.321-351 (Coleção arquivologia, documentação e ciência da informação).

FERREIRA, Elisa Cristina Amorim; MENESES, Roberta Andrade. Resenha Acadêmica. In.: SILVA, Elizabeth Maria de (Org.). **Professora, como é que se faz?**. Campina Grande: Bagagem, 2012.p.65-93.

FOUCAULT, Michel. “Qu'est-ce qu'un auteur?” In: Foucault, M.; Défert, D. - Éwald, F. 2001. **Dits et écrits I, 1954-1975**. [edition Quarto]. Paris: Gallimard.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

L. FERREIRA, Jardiene; LINO DE ARAÚJO, Denise. **Aprovados no ENEM 2010**: permanência e evasão na UFCG. Relatório PIBIC 2011-2012. UFCG. 2012.

LINO DE ARAÚJO, Denise. Ensino Customizado. In.: SANTOS, Eliete Correia dos; SOUSA, Francinete Fernandes de. (Orgs.). **Seminários de saberes arquivísticos**: reflexões e diálogos para formação do arquivista. vol 1. Curitiba: Appris, 2013. (Coleção arquivologia, documentação e ciência da informação)

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma Proposta Dialógica de Ensino de Gêneros Acadêmicos**: nas fronteiras do Projeto SESA 2013. 418 f. Tese (Doutorado, em linguística) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, Paraíba, 2013.

SCHÖN, Donald A. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PALAVRAS INICIAIS

A noção de desenvolvimento da linguagem escrita é apresentada teórica e empiricamente na literatura especializada em relação a sujeitos de pré-escolarização e/ou escolarização inicial, cujo foco é quase sempre a aquisição do código linguístico (cf. CAGLIARI, 1990; TEBEROSKY, 1990; FERREIRO, 1991; FUCK, 1993; ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997). Esses estudos, altamente relevantes para o entendimento do processo de escrita, levaram à cristalização da ideia de que o desenvolvimento da escrita dá-se apenas nessa fase de aprendizagem ou até o fim da educação básica.

Entretanto, lidando com sujeitos de larga escolarização que chegaram ao ensino superior, constatamos, por meio de dados formais, advindos de pesquisas², e de indícios informais, obtidos a partir de conversas com professores e da própria experiência como escrevente e como docente, que nem sempre os doze anos de escolarização básica são suficientes para que o estudante chegue à universidade proficiente em escrita. Os dados das pesquisas indicadas e a nossa observação demonstram que, em muitos casos, esses sujeitos necessitam ainda desenvolver a escrita, não no sentido tradicional de aquisição do código, mas no que diz respeito à “trama da escrita”. Nossa percepção, em algumas circunstâncias extra geração de dados, foi corroborada pela afirmação “aprendi a escrever na universidade”, pronunciada por sujeitos com perfil semelhante a esse.

² Estamos nos referindo às pesquisas de Ferreira (2011a), Santos (2009) e Souza (2009), entre outras.

Entendemos, portanto, desenvolvimento de escrita em um sentido mais amplo, no qual aprender a escrever significa não apenas dominar ortografia e pontuação, mas escrever textos coerentes com os diferentes propósitos comunicativos. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem escrita na universidade ocorre porque uma série de problemas de ensino-aprendizagem da formação básica está sendo resolvida no ensino superior. Além disso, existem especificidades da escrita acadêmica, materializada nos gêneros textuais do meio acadêmico, que precisam ser aprendidas nesse nível de ensino (cf. BRONCKART, 2006; SWALES, 2009) por estarem ligadas ao domínio de determinados conhecimentos (cf. BEAUFORT, 1998 apud SWALES, 2009, p.35 e TARDY, 2009 apud BAWARSHI; REIFF, 2003, p.164).

A justificativa e a relevância da investigação apresentada neste livro fundamentam-se na atenção dada recentemente pelos estudiosos à escrita no nível acadêmico. Supostamente, quem chegava ao ensino superior tinha proficiência na escrita, contudo, resultados de pesquisas das mais diversas áreas tanto no Brasil quanto no exterior, como Castelló (2012); Ferrão Tavares (2012); Swales (1990); Halliday & Martin (1993); Motta-Roth (2001, 2002, 2006, 2008); Serafini (1995); Sayeg-Siqueira (1997); Machado et al. (2004), mostram que quem tem acesso a esse nível de ensino não necessariamente tem domínio da escrita, muito menos da escrita típica da esfera acadêmica, que leva em conta, além do domínio de prestígio em sua forma escrita, adequação aos propósitos comunicativos, intertextualidade, criticidade e autoria.

Essa preocupação encontra força se pensarmos nas publicações de materiais didáticos específicos para o ensino de gêneros textuais no ensino superior, denunciando a chegada à universidade de um aluno que não sabe escrever plenamente conforme a variante prestigiada da língua e nem conforme as exigências acadêmicas. Como exemplo desse tipo de material, temos a coleção *Leitura e produção de textos*

técnicos e acadêmicos (2004), coordenada por Anna Rachel Machado, composta por quatro volumes; o livro *Redação Científica - A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas* (2009), de João Bosco Medeiros; a obra *Produção textual na universidade* (2010), de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges; e mais recentemente o livro *Professora, como é que se faz?* (2012), organizado por Elizabeth Maria da Silva, entre outros.

Na área de Linguística Aplicada, existem estudos sobre os gêneros tipicamente acadêmicos, no entanto, ensinar a escrever a um público já escolarizado é um fenômeno de letramento ainda pouco estudado. Em revisão sistemática³, realizada com base em pesquisas (artigos, dissertações e teses) disponibilizadas no *Banco de Teses* e no *Portal de Periódicos*, da Capes, e no *SciELO* vinculado à FAPESP, ao BIREME e ao CNPq, verificamos que, em um recorte temporal de catorze anos (2000 a 2013), a escrita constitui um foco de análise ainda pouco estudado, se comparado aos demais temas, principalmente quando a escrita em destaque é a tecida entre os muros da universidade.

Apesar do crescente número de pesquisas descritivas dos gêneros acadêmicos, como nos referimos anteriormente, poucas são as pesquisas que observam sujeitos no desenvolvimento da escrita no ensino superior, principalmente sujeitos em licenciaturas, destacando-se os trabalhos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa das regiões Sul e Sudeste do país, em especial os advindos da UEM (Universidade Estadual de Maringá) e da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Também pudemos comprovar que trabalhos sobre desenvolvimento de escrita, de maneira geral, vêm decaindo vertiginosamente e os focos

3 Revisão sistemática é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre um tema, sendo particularmente útil para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (SAMPAIO ; MANCINI, 2007).

continuam ligados, quase sempre, à aquisição de segunda língua ou de língua materna inicial (crianças em período de alfabetização).

Essa inversão de foco (já que há algumas décadas a escrita e o seu desenvolvimento eram destaque entre os estudos linguísticos e educacionais) parece ter se dado, em parte, pela ideia preconcebida de que não havia mais nada a dizer sobre temas tão debatidos. Todavia, sabemos que, com o avanço das teorias sociocognitivas, sociointeracionistas e o surgimento das teorias sociorretóricas, velhas temáticas tornam-se novas preocupações, imbricadas a complexas problemáticas contemporâneas.

O desenvolvimento da linguagem escrita é, em outras palavras, um processo tido como importante em contextos iniciais de ensino de escrita, que, atualmente, também pode ser observado em contexto de ensino superior, sob duas perspectivas relacionadas, as quais buscamos investigar: o desenvolvimento da linguagem escrita de prestígio e o desenvolvimento de especificidades da escrita acadêmica em gêneros textuais típicos da academia.

Esta pesquisa mostra-se, assim, como um campo de investigação fértil e relevante, tanto para o estudo de questões teóricas quanto para questões aplicadas, devido ao seu relativo ineditismo, comprovado em uma segunda revisão, desta vez realizada em revistas de “*Qualis A1*”, com edições de 1993 a 2013, representativas da área na qual esta pesquisa se estabelece (Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA; Revista da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN; Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL; Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA; Revista de Estudos da Linguagem; e Trabalhos em Linguística Aplicada – TLA).

Nessas revistas, os artigos que abordam a escrita e seu desenvolvimento são poucos e seguem a mesma linha dos investigados na

revisão sistemática anterior: estudo de gêneros, aquisição de segunda língua e aquisição de língua materna inicial. Apenas nove trabalhos⁴ tematizam a escrita na academia, mas nenhum deles com o foco que aqui estabelecemos.

Assim, a pesquisa aqui relatada justifica-se, ainda, por investigar sujeitos de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade federal que vivenciaram e vivenciam duas mudanças expressivas, concomitantemente. A turma de alunos (turma 2011.1) foi a primeira a ingressar na instituição de ensino superior em questão, exclusivamente pelo ENEM, que substituiu o vestibular como forma de avaliação e seleção, além disso, foi a primeira a ser regida pelo novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras em referência (UAL, 2011). Esses aspectos, aliados às considerações sobre desenvolvimento de escrita acadêmica, tornam o objeto de investigação da pesquisa aqui delineada ainda mais complexo, instável e singular.

Na presente investigação, damos continuidade à pesquisa monográfica realizada na graduação (FERREIRA, 2011a), na qual, pesquisamos a escrita na comunidade acadêmica, averiguando os fatores que contribuem para o (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em Letras. Tal como naquela, a pesquisa aqui relatada nasce de discussões e de pesquisas realizadas no grupo de pesquisa *Teorias da Linguagem e Ensino* (UFCG)⁵, em destaque a pesquisa de Leandro Ferreira e Lino de Araújo (2012), na qual se investigou a permanência e a evasão no primeiro ano de estudo dos ingressantes no ensino superior nos períodos 2010.1 e 2011.1, notada-

4 Os trabalhos são: Paula (2012), Reichmann (2012) e Rodrigues Silva (2012), na Revista RBLA; nenhum, na Revista da ABRALIN; Araújo, Silva e Costa (2004), na Revista ANPOLL; Macedo e Pagano (2011), na Revista DELTA; Estrela e Sousa (2011), na Revista de Estudos da Linguagem; Riolfi e Andrade (2009), além de Carvalho (2010) e Ninin e Barbara (2013) na Revista TLA.

5 Grupo de pesquisa
<<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=4469801REZKSIJ>>

mente os do Curso de Licenciatura em Letras. Essa pesquisa deu-nos uma visão analítica inicial dos sujeitos por nós pesquisados.

Em face do cenário exposto, esta obra, inserida no campo da Linguística Aplicada e vinculada à linha de pesquisa “Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna”, na área de concentração “Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura”, do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, buscou responder às questões:

1. Que conhecimentos para o texto especializado são mobilizados no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais acadêmicos resenha, artigo científico e relato de observação?
2. Que etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica são identificadas nos textos de sujeitos iniciantes que mobilizam conhecimentos para o texto especializado?

Ao responder a essas perguntas, tínhamos como objetivo geral: *investigar o processo de desenvolvimento da escrita na academia em curso de Licenciatura em Letras*. E, como desdobramento deste, os seguintes objetivos específicos: (1) *Identificar e analisar os conhecimentos para o texto especializado mobilizados no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais acadêmicos resenha, artigo científico e relato de observação*; (2) *Apontar as etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica identificadas nos textos de sujeitos iniciantes que mobilizam conhecimentos para o texto especializado*.

A fim de responder às questões de pesquisa e atender aos objetivos apresentados, este livro foi estruturado a partir do seguinte plano organizacional: a presente introdução, o capítulo de metodologia, o capítulo de fundamentação teórica, o capítulo de análise dos dados, as conclusões e as referências.

No primeiro capítulo, intitulado *Escrevendo no ensino superior: lápis, caneta e caderno*, caracterizamos nossa pesquisa como qualitativa híbrida, por aliar o documental e o exploratório, tecemos considerações sobre o contexto de geração dos dados e os sujeitos da pesquisa, além disso, apresentamos os procedimentos e as categorias de análise.

No segundo capítulo, denominado *Escrevendo no ensino superior: livros em mãos*, apresentamos nosso enquadramento teórico em quatro seções: na primeira, expomos considerações iniciais sobre os estudos linguístico-retóricos; na segunda, discutimos o desenvolvimento de escrita enquanto processo gradativo cognitivo, linguístico, social, ideológico, dialógico e histórico; na terceira, apresentamos princípios dos estudos linguístico-retóricos para o desenvolvimento de escrita; e, na quarta, tratamos de questões relacionadas ao letramento acadêmico e às concepções de escrita.

No terceiro capítulo, designado *Escrevendo no ensino superior: o percurso de licenciandos em Letras*, investigamos o desenvolvimento da escrita na academia através de três grandes seções. Na primeira, estabelecemos o desenvolvimento de escrita em sua complexidade, por meio da observação dos sujeitos, dos gêneros e de uma unidade retórica. Na segunda, averiguamos o percurso dos sujeitos através da análise de cada uma das suas quatro produções textuais. Na terceira e última seção, relacionamos os resultados obtidos nas análises das produções textuais dos sujeitos, a fim de construir uma discussão dos dados.

Por fim, antes das referências, apresentamos nossas *Palavras Finais* acerca do desenvolvimento da escrita na academia. Essas conclusões resultaram em respostas às perguntas de pesquisa e em novas inquietações, além de constatações acerca do desenvolvimento da escrita, do papel do ensino básico e do ensino superior.

CAPÍTULO 1

ESCREVENDO NO ENSINO SUPERIOR: LÁPIS, CANETA E CADERNO

Neste primeiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Inicialmente, caracterizamos a investigação como qualitativa, em seguida, expomos o contexto de geração dos dados e os sujeitos da pesquisa e, ao fim, apresentamos os procedimentos e as categorias de análise utilizados.

A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada⁶ e caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, o entendimento dos fenômenos e processos socialmente situados num contexto (cf. BAQUERO, 2009).

Dentro desse paradigma, o estudo estabelece-se no âmbito das pesquisas híbridas, aliando aspectos documentais e exploratórios. O *corpus* de análise é composto por documentos, mais especificamente atividades de escrita de alunos em nível superior e por questionários respondidos por esses sujeitos.

Em seu viés documental, foco principal, examinamos documentos a fim de “poder comparar usos e costumes, tendências e diferenças etc.” (SANTAELLA, 2001, p.145). Adotamos, para tanto, a concepção

⁶ De acordo com Signorini (1998, p. 101), a Linguística Aplicada (L.A.) constitui um campo de estudo não transparente e muito menos neutro que investiga um objeto complexo: a linguagem em interação. A L.A. é mestiça, ideológica, reflexiva, heterogênea, interpretativista, indisciplinar, isto é, olha aspectos importantes para o estudo linguístico nas ciências humanas e sociais, explorando as relações entre teoria e prática, sendo a prática influenciadora da teoria (cf. MOITA LOPES, 2006).

de documento apresentada por Chizzotti (1991 apud GONSALVES, 2003, p.32), para quem documento corresponde a qualquer informação sob a forma de textos, imagens etc. sistematicamente organizada e registrada. Em consequência, concebemos documento como “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 545), e que para ser analisado, conforme Cellard (2012), o pesquisador precisa ter em vista questionamentos, quadro teórico, exame do contexto e do(s) seu(s) autor(es), avaliação criteriosa inicial que permite a sua seleção, mantendo um espírito crítico e aberto.

Em seu viés exploratório, elaboramos, aplicamos questionário com os sujeitos selecionados com o objetivo de construirmos o histórico de vida dos sujeitos. Segundo Vóvio e Souza (2005) e Moreira e Calleffe (2008), com essa técnica podemos acessar parte das informações necessárias à abordagem do problema investigado, permitindo ir além de generalizações estereotipadas ou evasivas dos sujeitos. Com os questionários pudemos ter uma percepção das singularidades desses sujeitos múltiplos, contraditórios e construídos dentro dos diferentes discursos. Dessa forma, olhamos as relações de poder na formação do sujeito na linguagem e por meio dela (PENNYCOOK, 1998).

O CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Se, conforme Moita Lopes (2006), o mundo é globalizado, histórico, social, político, heterogêneo, ideológico, envolto por relações de poder, não podemos conceber o homem como um indivíduo homogêneo e “descorporificado”. Consequentemente, o homem precisa ser visto, sobretudo quando se trata de uma investigação qualitativa, longitudinal e inserida no campo da Linguística Aplicada, como um sujeito detentor de individualidade, de história, de ideologia, de práticas

discursivas. Essa concepção torna os sujeitos da pesquisa uma fonte de investigação essencial.

Os sujeitos de nossa pesquisa são licenciandos em Letras dos períodos iniciais de uma universidade pública. Ao ingressarem na instituição no período letivo de 2011.1, tais sujeitos inauguraram dois momentos significativos para o curso em questão: a turma foi a primeira a ingressar na instituição exclusivamente a partir do ENEM; foi a primeira também a ser regida pelo novo Projeto Pedagógico do referido curso.

Em relação ao primeiro momento, verificamos que o ensino superior está vivenciando uma nova fase, devido ao ingresso de estudantes através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em 1998, ano da criação, e até há pouco tempo, esse exame tinha por objetivo, segundo INEP (BRASIL, 2005), possibilitar uma referência para autoavaliação, tendo por base competências e habilidades; e, de forma secundária, servir como “modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho” (BRASIL, op. cit., p.7).

Desde 2009, como parte de uma política governamental, o Novo ENEM vem sendo usado como forma de seleção de alunos para a entrada em universidades federais, em substituição parcial ou total ao vestibular tradicional, como no caso da universidade em questão, afastando seu objetivo inicial e modificando algumas de suas características essenciais (um exemplo é a troca da perspectiva interdisciplinar de conteúdos por uma perspectiva cada vez mais disciplinar, apesar de documentos oficiais pregarem o contrário). O exame, portanto, tem a responsabilidade de selecionar quem está (ou não) habilitado a ingressar na universidade. Ou seja, o ENEM, em sua nova configuração, delimita o perfil do aluno esperado pelas instituições de ensino superior e, conseqüentemente, parece influenciar o perfil do profissional que será formado.

Quanto ao segundo momento, no curso de Licenciatura em Letras dessa universidade, em 2011, entrou em vigor o novo Projeto Pedagógico, em substituição ao Projeto Pedagógico de 1994⁷. Esse Novo Projeto (*Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa*, doravante PPC) decorre de fatores de diversas ordens, dentre eles destacam-se:

(1) atualização frente às mudanças paradigmáticas das ciências em geral e, em particular, no campo das Humanidades e na área dos Estudos da Linguagem; (2) mudanças efetivadas nas práticas e concepções pedagógicas do Curso desde a sua última reforma curricular e (3) atendimento às exigências da atual legislação de ensino sobre as licenciaturas (UAL, 2011, p.6).

O perfil do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, segundo essa nova proposta pedagógica, consiste na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, os quais convergem para formar profissionais habilitados a lecionar língua materna e literatura brasileira na educação básica, a partir de eixos articuladores que visam oferecer ao graduando uma formação que o “habilite tanto como usuário competente da língua materna – alvo de sua formação – quanto como especialista e docente” (op. cit., p.12).

Ainda de acordo com o PPC, o primeiro eixo destina-se à formação do *usuário*, capacitando-o a “usar adequadamente, nas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação, conhecimentos relativos à leitura (literária e não literária), à produção de textos (orais e escritos) e à estrutura e ao funcionamento da(s) língua(s) alvo(s) da habilitação” (UAL, 2011, p. 14). O segundo eixo destina-se à formação do *especialista* com “visão crítica e analítica das perspectivas teóricas e

7 Atualmente, vigoram concomitantemente o Projeto Pedagógico de 1994, para os alunos remanescentes dos anos anteriores a 2011, e o Projeto Pedagógico de 2011, para os ingressantes a partir desse ano.

metodológicas adotadas nas investigações linguísticas e literárias” (op. cit.). Por fim, o terceiro eixo destina-se à formação do *docente* capaz de “articular saberes teóricos e práticos, com vistas à análise crítico-reflexiva da própria atuação e do contexto sociopolítico e educacional no qual estão inseridos” (op. cit.). Desse modo, o primeiro eixo está voltado para a formação escolar e acadêmica, tendo em vista aprimorar os conhecimentos sobre os usos da língua e de gêneros textuais dos alunos; o segundo eixo destina-se a consolidar a formação acadêmica e o terceiro a solidificar a formação docente.

Nesse contexto de mudanças, situam-se nossos sujeitos e, por conseguinte, os dados gerados. Um contexto de transições múltiplas e igualmente complexas: do vestibular elaborado pela própria instituição de ensino superior para o ENEM; de um projeto pedagógico para outro; além da transição, mais diretamente relacionada e imbricada aos sujeitos licenciandos, do ensino básico para o ensino superior. Os sujeitos, nessa mudança de nível de ensino, saem de um lugar relativamente confortável, no qual eram reconhecidos como membros da comunidade discursiva escolar, para um lugar no qual ainda precisam ingressar, isto é, precisam ser aceitos/reconhecidos como membros do grupo de pertença acadêmico, que se dá, como dissemos na introdução deste livro, através da apropriação da escrita acadêmica materializada nos gêneros discursivos típicos dessa esfera e dependente, intrinsecamente, de conhecimentos próprios dos textos especializados.

Com o intuito de construir uma análise que atendesse aos objetivos propostos e respondesse às perguntas de pesquisa levantadas, os instrumentos de geração de dados utilizados para a pesquisa foram basicamente a geração, organização e armazenamento dos dados em quatro momentos (2011.1; 2011.1/2011.2; 2011.2 e 2012.1), a partir dos quais obtivemos quatro grupos de dados documentais: 1) Resenhas produzidas na disciplina *Fundamentos da Prática Educativa*

(2011.1); 2) Resenhas produzidas em um curso de escrita acadêmica realizado nas férias, entre os períodos de 2011.1 e 2011.2, pela mesma instituição de ensino superior; 3) Artigos científicos produzidos na disciplina *Leitura e Escrita: teorias sociointeracionistas*, em 2011.2; e 4) Relatos de observação produzidos na disciplina *Paradigmas de Ensino*, em 2012.1.

As disciplinas *Fundamentos da Prática Educativa* (60 horas-aula) e *Paradigmas de Ensino* (75 horas-aula), primeiro e quarto momentos de geração de dados respectivamente, pertencem ao *Eixo Docente* do PPC e, por isso, visam delinear o perfil do professor, introduzindo o licenciando no contexto educacional (observação, avaliação, planejamento e prática).

O curso de escrita acadêmica (20 horas-aula), segundo momento de geração de dados, teve como foco a escrita de gêneros acadêmicos, mais especificamente da resenha. O curso foi ofertado pela própria instituição de ensino superior, com ministração de uma mes-tranda, entre dois períodos letivos, devido à percepção, por parte da professora titular da disciplina, da dificuldade em escrita dos alunos recém-ingressos. A participação dos alunos era facultativa, no entanto, a efetiva participação garantiria ao graduando certificado a ser somado à carga horária das atividades acadêmico-científico-culturais que ele deve ter para concluir a Licenciatura em Letras. Exigência oriunda do novo PPC.

A disciplina *Leitura e Escrita: teorias sociointeracionistas* (60 horas-aula), terceiro momento de coleta, integra o *Eixo Usuário* do PPC e busca “oferecer ao graduando fundamentos que o ajudam a se consolidar como usuário de práticas acadêmicas de leitura e de escrita em língua portuguesa” (UAL, 2011, p.17). Além disso, essa disciplina também integra o *Eixo Especialista*, “na medida em que, ao licenciando, são apresentadas situações de uso a partir de reflexões teóricas” (op. cit.).

As disciplinas citadas foram escolhidas por integrarem três dos eixos de estudo e não apenas o eixo usuário, pois, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.16), “todas [as disciplinas] precisam da produção escrita; integrando-a, todas podem contribuir de um modo ou de outro, para seu desenvolvimento. Cada uma delas implica uma relação específica com a escrita”. Essa citação refere-se às disciplinas escolares, mas encaixa-se perfeitamente à perspectiva de desenvolvimento de escrita por nós adotada. Supomos que o desenvolvimento da escrita na academia não se dá apenas nas disciplinas do dito eixo usuário, mas em todas as disciplinas e eventos acadêmicos.

Em uma primeira leitura dos dados do nosso *corpus* ampliado, pudemos construir o seguinte gráfico ilustrativo, no qual os sujeitos foram categorizados conforme a realização das produções textuais nos momentos de geração dos dados.

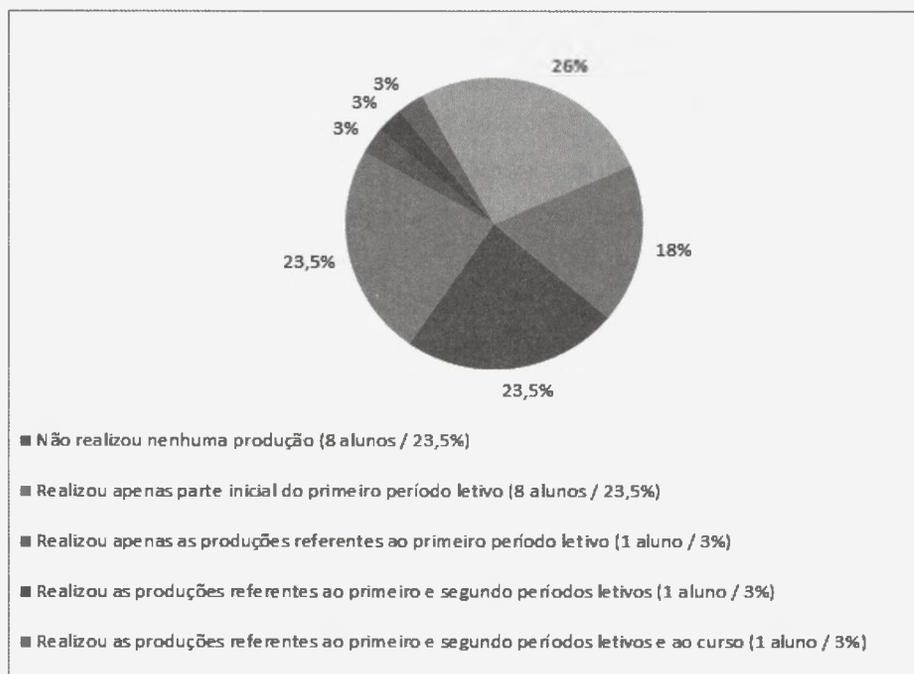


Gráfico 1: Sujeitos
Fonte: elaborado pela autora (2013)

Em um universo de 34 alunos matriculados no primeiro período letivo, 8 alunos (23,5%) não compareceram às aulas ou não realizaram nenhuma atividade escrita no primeiro período letivo, 8 alunos (23,5%) produziram apenas o primeiro estágio avaliativo da disciplina oriunda do primeiro período letivo. Em outros termos, de 34 alunos, apenas 18 (53%) cursaram a disciplina do primeiro período letivo até o fim, realizando todas ou quase todas as produções escritas, os outros 16 alunos (47%) desistiram do curso ou da disciplina. Desses 18 alunos, 1 (3%) realizou apenas as produções referentes ao primeiro período letivo, 1 (3%) produziu apenas os textos referentes ao primeiro e segundo período letivo e 1 (3%) produziu apenas os textos referentes ao primeiro e segundo período letivo e ao curso. Dos 15 alunos restantes, 9 (26%) cursaram os três períodos letivos, realizando as produções, com exceção do curso de férias; e 6 (18%) participaram de todas as etapas de geração de dados – primeiro, segundo e terceiro períodos, além do curso.

A partir do gráfico 1, constatamos que os sujeitos ingressantes na instituição de ensino superior, turma de 2011.1, pertenciam a um grupo heterogêneo, no qual três padrões de comportamento podem ser identificados: o primeiro subgrupo tendeu à desistência inicial; o segundo desistiu no decorrer dos momentos de geração dos dados; e o terceiro subgrupo participou de todos ou quase todos os momentos de geração dos dados, cumprindo os períodos letivos iniciais do curso.

Esses dados tornaram o grupo ainda mais intrigante para ser pesquisado como um todo, em função dessas tendências de (des)vinculação ao curso superior. Contudo, devido aos objetivos desta pesquisa (Investigar o processo de desenvolvimento da escrita na academia em curso de Licenciatura em Letras. (1) Identificar e analisar os conhecimentos para o texto especializado mobilizados no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica materializada nos gêneros

textuais acadêmicos resenha, artigo científico e relato de observação; (2) Apontar as etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica identificadas nos textos de sujeitos iniciantes que mobilizam conhecimentos para o texto especializado.), redefinimos nosso universo de pesquisa, delimitando nosso *corpus* restrito.

Assim, tomamos como objeto de análise as produções textuais dos sujeitos pertencentes ao terceiro subgrupo que participaram de todos os momentos de geração dos dados, ou seja, seis sujeitos, que cumpriram os quatro momentos (momentos 1, 2, 3 e 4 – os três períodos letivos e o curso entre o primeiro e segundo período).

Desse grupo de seis sujeitos, restringimos ainda mais nossos sujeitos de análise para dois, cerca de 6% do grupo inicial de alunos, devido à complexidade e ao volume dos documentos que seriam analisados. Como critério de seleção, utilizamos os resultados de uma investigação inicial por nós realizada⁸, tendo como objeto de análise as resenhas produzidas, no primeiro período letivo, pelos seis sujeitos cumpridores dos quatro momentos de geração de dados. Nesse estudo preliminar, focamos no atendimento às unidades retóricas e constatamos que, das seis resenhas, uma atendeu às unidades retóricas, uma atendeu parcialmente e quatro não atenderam ao esperado retoricamente para uma resenha acadêmica.

O quadro ilustrativo, apresentado a seguir, resume os resultados. Na primeira coluna, temos as unidades retóricas da resenha, nas demais colunas os sujeitos. O símbolo “+” indica a presença da unidade, o símbolo “+ -” a presença parcial e o símbolo “-” a não presença. A linha final resume o quadro em “atendeu”, “atendeu parcialmente” e “não atendeu” às unidades retóricas prototípicas da resenha acadêmica.

8 Os resultados dessa pesquisa foram apresentados, parcialmente, no VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (VII SIGET 2013 – Fortaleza/CE) e, parcialmente, no IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística (IV SILEL 2013 – Uberlândia/MG).

SUJEITO	SUJEITO A	SUJEITO B	SUJEITO C	SUJEITO D	SUJEITO E	SUJEITO F
UNIDADE RETÓRICA						
INTRODUZIR	+ -	-	-	-	+ -	-
SUMARIZAR	+	+	+	+	+	+
CRITICAR	+ -	-	-	-	-	-
CONCLUIR	+	-	-	-	+	-
CONHECIMENTO RETÓRICO	Atendeu	Não Atendeu	Não Atendeu	Não Atendeu	Atendeu Parcialmente	Não Atendeu

Quadro 1: Sujeitos iniciais e o atendimento ao gênero resenha
 Fonte: Elaborado pela autora (2013)

A partir do quadro, verificamos um nível de ocorrência inversamente proporcional ao nível de complexidade, a nosso ver, requeridos pelas unidades, conforme procuramos demonstrar no gráfico a seguir.

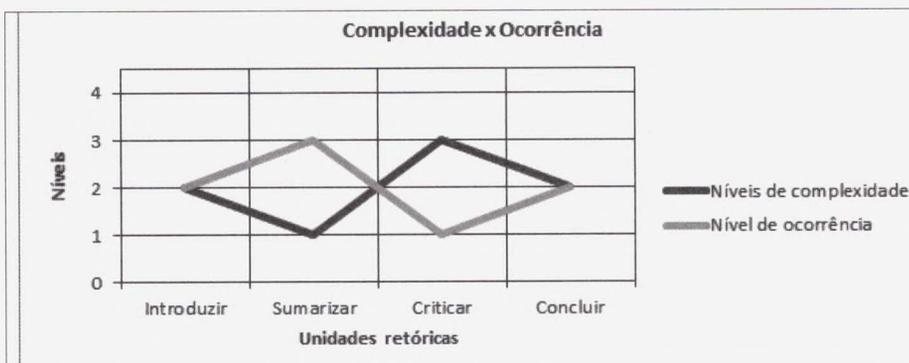


Gráfico 2: Complexidade e ocorrência das unidades retóricas da resenha
 Fonte: Elaborado pela autora (2013)

No gráfico, em preto, temos os níveis de complexidade requeridos pelas unidades retóricas características do gênero resenha acadêmica: a introdução e a conclusão seriam unidades que requerem habilidades de definição de tópico geral, argumentação da relevância da obra rese-

nhada, busca de informações sobre o autor e a obra, na introdução, e (não) recomendação e indicação de público-alvo, na conclusão, assim, consideremo-las como unidades de média complexidade (nível 2); a sumarização, por ser uma unidade que requer essencialmente a habilidade de resumir, foi classificada como baixa complexidade (nível 1); e a crítica, por requerer leitura mais proficiente, capacidade de reflexão e avaliação, foi julgada como de alta complexidade (nível 3).

Ainda no gráfico, em cinza, temos os níveis de ocorrência das unidades. Vemos que, como também sinalizado no quadro 1, a *sumarização* foi a mais recorrente, sendo realizada por 100% dos sujeitos (sujeitos A, B, C, D, E e F); seguida da *conclusão* (sujeitos A e E) e da *introdução* (sujeitos A e E) – 33,4% cada unidade; em menor número, apenas uma ocorrência da *crítica* – 16% (sujeito A). Houve um número expressivo, 66,6% de casos (sujeitos B, C, D e F), de não atendimento às unidades retóricas do gênero.

Diante desses resultados, brevemente apresentados, selecionamos, para a pesquisa apresentada neste livro, os sujeitos A e F. Esses sujeitos representam dois polos: o primeiro, o atendimento às unidades retóricas realizado apenas pelo sujeito A (doravante sujeito 1); e o segundo, o não atendimento constatado em quatro dos seis sujeitos, dos quais o sujeito F (doravante sujeito 2) foi selecionado aleatoriamente. Optamos por esses dois sujeitos, assim, por permitem, através da observação de suas produções, uma visão longitudinal do desenvolvimento de escrita na universidade.

Estabelecidos os sujeitos, o *corpus* restrito de análise tomou a configuração exposta no quadro 2, a seguir. A primeira coluna do quadro contém os sujeitos, ou seja, os alunos graduandos em Letras da turma 2011.1 participantes de quatro momentos de geração dos dados, denominados de Sujeito 1 e Sujeito 2, por razões éticas de preservação dos envolvidos na pesquisa; a segunda, a terceira, a quarta e a

quinta colunas do quadro são destinadas às produções textuais, conforme os momentos de geração dos dados. Vejamos:

MOMENTOS SUJEITOS	1º MOMENTO DE GERAÇÃO DOS DADOS (1º período letivo) 2011.1	2º MOMENTO DE GERAÇÃO DOS DADOS (curso de férias) 2011.1 / 2011.2	3º MOMENTO DE GERAÇÃO DOS DADOS (2º período letivo) 2011.2	4º MOMENTO DE GERAÇÃO DOS DADOS (3º período letivo) 2012.1
SUJEITO 1	1. Resenha.	2. Resenha.	3. Artigo científico.	4. Relato de observação.
SUJEITO 2	1. Resenha.	2. Resenha.	3. Artigo científico.	4. Relato de observação.

Quadro 2: Sujeitos, momentos de geração dos dados e documentos coletados
Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Em síntese, os gêneros textuais analisados são resenha, artigo científico e relato de observação de aulas. Três gêneros estabelecidos academicamente com relativo prestígio, por mediarem situações importantes da comunidade (publicações e eventos acadêmicos, por exemplo), que envolvem unidades retóricas distintas de sumarização, análise e relato. Logo, são gêneros de complexidades diferentes, cujos conhecimentos inerentes às produções precisam ser desenvolvidos pelo sujeito não membro para se estabelecer como membro (mesmo que iniciante) da comunidade acadêmica, como apresentamos teoricamente no capítulo 2 e analiticamente no capítulo 3.

Finalizada a geração dos dados documentais, ou seja, após o término dos períodos letivos investigados, aplicamos questionário aos sujeitos selecionados, com questões de múltipla escolha, que visaram ao levantamento do perfil a partir de itens supostamente recorrentes, e questões discursivas, que visaram levantar informações idiossincráticas. Com isso, buscamos construir um histórico de vida dos sujeitos, apresentado no capítulo 3.

Essa contextualização, embora longa, justifica-se por partimos de uma perspectiva de investigação que implica a interdependência entre o mundo real, o objeto da pesquisa e a subjetividade dos sujeitos. Portanto, pressupomos a complexidade, a instabilidade e a subjetividade dos sujeitos e fenômenos, que nos levam a utilizar estratégias para a geração de dados e desenvolvimento de instrumentos que deem conta de abraçar as realidades complexas, multifacetadas, constituídas por uma diversidade de cenários e relações sociais (cf. VÓVIO; SOUZA, 2005) existentes no ambiente acadêmico.

OS PROCEDIMENTOS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

De posse dos dados, utilizamos os seguintes procedimentos: leitura, categorização e análise, como pressupõe a metodologia exploratória. Para a concretização da análise, também geramos asserções e as testamos com base nos dados gerados, através de uma busca sistêmica e reflexiva de evidências confirmatórias e desconfirmatórias que possibilitam a criação de elos-chave. Os dados, para tanto, precisaram ser vistos e revistos já que possuem diferentes naturezas (cf. ERICKSON, 1989), por isso, definimos como fontes de dados os documentos coletados e os questionários.

O paradigma indiciário, defendido por Ginzburg (2009), por conseguinte, foi utilizado como princípio para a análise, visto que a sua adoção pode ser mais produtiva para a investigação da relação sujeito/ linguagem e do fenômeno que se buscou compreender. Seguindo esse paradigma, o olhar do pesquisador volta-se para a singularidade dos dados, de modo a formular hipóteses explicativas para aspectos não apreendidos diretamente, mas recuperáveis através de indícios (cf. GINZBURG, 2009; ABAURRE; FIAD ; MAYRINK-SABINSON, 1997).

Estamos cientes das críticas a esse paradigma, sobretudo quanto ao seu possível “vazio metodológico” (cf. CUNHA, 2010, p.25), ou seja, falta de rigor científico. Entretanto, a perspectiva indiciária traz uma noção importante para se pensar os dados: olhar atento do pesquisador às manifestações de individualidade, aos pormenores, aos sinais e indícios que permitem decifrar a realidade opaca.

A busca por indícios que decifrassem a complexidade dos dados e de seus contextos de produção levou-nos a organizar os dados, inicialmente, por sujeito e, posteriormente, por generalizações.

Adotamos como categorias de análise, alicerçando-nos em nossos objetivos, na fundamentação teórica e nos dados: inicialmente, os conhecimentos para a escrita do texto especializado, redefinidos por nós a partir dos conhecimentos apresentados por Beaufort (1998 apud SWALES, 2009, p. 35) e Tardy (2009 apud BAWARSHI; REIFF, 2013, p.164), revelados através da unidade retórica da análise em cada gênero; e, posteriormente, as etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica (não membro ou neófito, tornando-se membro, sentindo-se membro). Tais conhecimentos e etapas são apresentados nos capítulos posteriores.

A relação entre teoria e análise é importante e levada em conta nesta obra, pois a explicação de fenômenos se torna mais significativa quando se faz a partir de modelos teóricos, através da organização e sistematização dos dados, mas com flexibilidade para revisá-los. Nesse sentido, uma pesquisa seria, de acordo com Baquero (2009, p. 27), “uma relação recíproca entre dimensões”. Três dimensões estariam relacionadas em uma pesquisa. Os *dados*, informações sobre o mundo empírico, direcionam a escolha do *método*, formas de obter informações úteis para explicações de fenômenos, e também a escolha da *teoria*, explicações lógicas sobre o mundo empírico, que, por sua vez, influencia o *método*.

Ao observarmos as dimensões, redefinimos o gráfico proposto pelo estudioso, de modo a estabelecer a relação de recursividade entre as três dimensões, que se influenciariam mutuamente, vejamos a seguir:

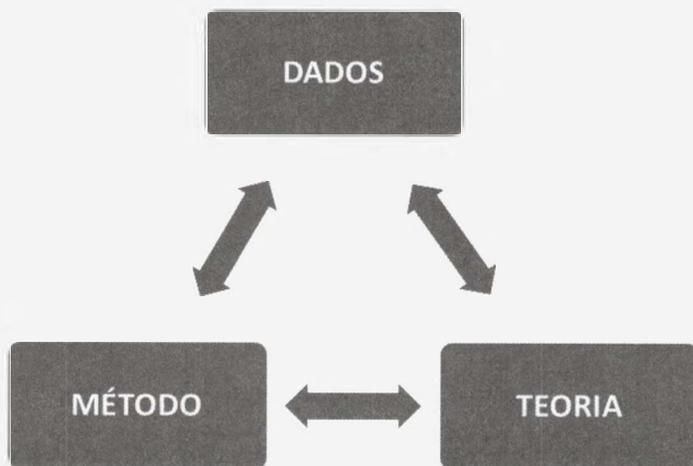


Gráfico 3: Contexto dinâmico da pesquisa
Fonte: Reformulação a partir de Baquero (2009, p. 27)

Esse contexto dinâmico da pesquisa confirma-nos a ideia de que a escolha da teoria e do método, em uma pesquisa que lida com seres sociais e seus produtos, precisa guiar-se pelos dados. Eles nos dão caminhos possíveis a serem seguidos, restando ao pesquisador escolher o caminho que melhor levará à construção de conhecimento relevante com maior nível de maturidade e legitimidade, aliando teoria e método através dos objetivos da pesquisa.

Diante das considerações metodológicas apresentadas, nas quais indicamos os dados e o método, expomos, no capítulo seguinte, a terceira dimensão do contexto dinâmico da nossa pesquisa: os fundamentos teóricos.

CAPÍTULO 2

ESCREVENDO NO ENSINO SUPERIOR: LIVROS EM MÃO

Este capítulo está organizado em quatro partes, nas quais expomos as considerações iniciais sobre os estudos linguístico-retóricos (*“Planejando o que escrever”*: porque os estudos linguístico-retóricos⁹); passamos a uma discussão sobre o desenvolvimento de escrita enquanto processo gradativo cognitivo, linguístico, social, ideológico, dialógico e histórico (*“Rascunhando”*: primeiras teorias sobre o desenvolvimento de escrita); avançamos com a apresentação dos princípios dos estudos linguístico-retóricos (*“Escrevendo”*: princípios dos estudos linguístico-retóricos para o desenvolvimento de escrita); e finalizamos com as questões relacionadas ao letramento acadêmico e concepções de escrita (*“Reescrevendo”*: letramento acadêmico).

“PLANEJANDO O QUE ESCREVER”: PORQUE OS ESTUDOS LINGUÍSTICO-RETÓRICOS

Três são as fases dos estudos do texto escrito, as quais encontram correspondência com boa parte dos estudos sobre gêneros textuais no Brasil. Cada uma delas representa um marco no desenvolvimento da teorização sobre gêneros. Segundo Bhatia (2004), lembrado por Motta-Roth (2008, p. 343-344), a primeira fase (décadas de 60, 70 e virada dos anos 80) enfocou a textualização e a léxico-gramática; a segunda fase (anos 80 e 90) focou a macroestrutura textual, identificando regularidades na organização do discurso (estruturas textuais

⁹ Utilizamos o termo *estudos linguístico-retóricos* a fim de evidenciar as possíveis interconexões existentes entre as abordagens linguísticas (ESP – inglês para fins específicos, particularmente) e retóricas de gênero (ERG), sobre as quais tecemos considerações nos tópicos subsequentes.

básicas, estruturas retóricas ou esquemáticas); a terceira fase (final dos anos 90 e início dos anos 2000) trouxe a preocupação com o contexto do discurso, os aspectos externos da construção dos gêneros, utilizando como referência frequente Mikhail Bakhtin.

Em especial, na segunda fase, enquadramentos teóricos (“escolas”) foram criados: a Escola Britânica de ESP (*English for Specific Purposes* P– inglês para fins específicos), representada por John Malcolm Swales e Vijay Kumar Bhatia, cujo foco é a organização retórica dos gêneros textuais definidos por suas propriedades formais e seus objetivos comunicativos em contextos sociais; a Escola Americana da Nova Retórica ou Sociorretórica, representada por Charles Bazerman e Carolyn Miller, cujo foco é os contextos sociais e os atos de fala que os gêneros realizam numa dada situação; a Escola Sistêmica-funcional de Sydney, representada por Michael Alexander Kirkwood Halliday, Ruqaiya Hasan e James Robert Martin, cujo foco é a léxico-gramática e as funções desempenhadas por ela nos contextos sociais; e, por fim, a Escola Suíça, representada por Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, cujo foco é a semiotização das relações sociais e o conceito de ação social (cf. MOTTA-ROTH, 2008).

Santos (2013), em levantamento dos principais estudos e perspectivas sobre gêneros acadêmicos, identificou uma diversidade de iniciativas, abordagens e práticas centradas no letramento, na retórica e na composição de texto, as quais teriam sido intensificadas com a internacionalização do ensino da Língua Inglesa (britânica ou norte-americana) para fins acadêmicos, o acesso a recursos e a modelos de ensino por meio da internet, além do Processo de Bolonha¹⁰. O quadro a seguir expõe essas abordagens e suas fronteiras geográficas.

10 Iniciou-se em 1999 e compõe-se de um conjunto de etapas e de passos para o ensino superior europeu no sentido de construir um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. (Disponível em <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bologna/Processo+de+Bologna/>> Acesso em 14 dez 2013).

ABORDAGENS TEÓRICAS NAS PESQUISAS SOBRE GÊNEROS ACADÊMICOS	FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS			
	Europa	Estados Unidos	América Latina	Brasil
1. A ESCOLA BRITÂNICA DE ESP	X	X		X
2. A ESCOLA AMERICANA DA NOVA RETÓRICA OU SOCIORRETÓRICA	X	X		X
3. A ESCOLA SISTÊMICO-FUNCIONAL DE SYDNEY	X		X	
4. A ESCOLA SUÍÇA	X			X
5. A ESCOLA DE NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO	X	X	X	X
6. OUTRAS ABORDAGENS DE LETRAMENTO	X		X	

Quadro 3: Abordagens teóricas nas pesquisas sobre gêneros acadêmicos
 Fonte: Santos (2013, p. 115) – adaptação.

As abordagens teóricas nas pesquisas sobre gêneros acadêmicos apresentadas por Santos (op.cit.) corroboram os enquadramentos expostos por Bhatia (2004) e Motta-Roth (2008). E acrescentam duas outras abordagens relacionadas ao letramento: a Escola de Novos Estudos de Letramento, representada por Brian V. *Street* e Mary R. *Lea*; e Outras Abordagens de Letramento, por exemplo, a abordagem de ensino de Paula *Carlino* e Montserrat *Castelló*.

Como podemos observar no quadro 3, as seis abordagens foram influenciadas, em grande parte, pelos estudos europeus e repercutiram mundialmente, algumas com maior evidência do que outras. No Brasil, destacaram-se os estudos sobre gêneros embasados na Escola Britânica de ESP, na Escola Americana da Nova Retórica ou Sociorretrórica, na Escola Suíça e na Escola de Novos Estudos de Letramento; contudo, ainda podemos observar estudos menos representativos fundamentados nas outras abordagens. Nosso país, assim, segue uma tendência de abordagem teórica próxima aos países europeus e também aos Estados Unidos.

Essa coexistência de várias tendências teóricas sobre os gêneros, aqui no Brasil, configura o que Bawarshi e Reiff (2013) apontam como Síntese Brasileira, a qual sugere a interconexão entre as tradições teóricas, a fim de oferecer uma rica visão do funcionamento e do ensino dos gêneros.

Para nós, essa interconexão é possível, pois há uma ideia central que une os estudos brevemente sinalizados: investigar a dificuldade/facilidade dos alunos com os gêneros textuais no ensino superior, ideia que também nos move nesta pesquisa.

Postas as considerações acima, optamos, como base teórica, pela segunda fase dos estudos do texto escrito, em especial, os pressupostos de Swales, Bhatia, Bazerman e Miller. Essa base foi selecionada por ser precursora nas teorias de gêneros institucionalizados, com contribuições significativas quanto aos conhecimentos inerentes à produção do texto escrito acadêmico. Para melhor apresentá-las, guiamos-nos pela indagação: “o que os estudos linguístico-retóricos dizem sobre o processo de desenvolvimento de escrita de adultos escolarizados em curso de formação superior?”.

É importante salientar que, como veremos no decorrer deste capítulo, muitas das considerações postas estão diretamente imbricadas a considerações decorrentes de outras correntes teóricas, por exemplo, dos Novos Estudos Sobre Letramento(s) advindos de Lea & Street e do interacionismo de Bakhtin e Bronckart. Esse fato, longe de ser negativo, demonstra que as perspectivas teóricas, apesar de contemrem nomenclaturas e focos analíticos algumas vezes distintos, podem apresentar interseções significativas, como é o caso dos estudos linguístico-retóricos que se inspiraram em parte da fonte interacionista, trazendo intrinsecamente consigo algumas de suas concepções.

“RASCUNHANDO”: PRIMEIRAS TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA

Não é recente a preocupação de estudiosos de diversas áreas de investigação com o desenvolvimento da linguagem escrita. Uma dessas correntes de estudo é a psicolinguística de inspiração piagetiana. Conforme Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997), o foco desses estudos é, de modo geral, o conhecimento sobre o sujeito que constrói a linguagem e o desenvolvimento das habilidades cognitivas presentes no processo de aquisição. Ainda de acordo com a psicolinguística de base chomskiana, o termo aquisição de escrita diz respeito aos fenômenos da entrada da criança na linguagem escrita, guardando a significação inatista de que a criança adquire a escrita, em contato com a linguagem em circulação, por ser dotada de capacidades inatas universais para a linguagem (cf. ROJO, 2006).

As breves definições acima, apesar de serem alicerçadas em teóricos distintos, mantêm uma mesma linha de raciocínio que vincula linguagem e aspectos cognitivos, estabelecendo, dessa forma, uma visão cognitiva de escrita (cf. HAYES; FLOWER, 1980¹¹), para a qual no processo de escrita “o único papel do contexto social e histórico é fornecer informações capazes de ativar esquemas cognitivos e lógicos pré-existentes” (FERREIRA, 2011b, p. 16).

Em decorrência dessa visão, elementos constitutivos do processo de desenvolvimento são superficialmente considerados ou deixados de lado. Por exemplo, o *contexto* em que se dá o desenvolvimento cujo “eventual papel mediador não é teoricamente explorado” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p.20) e, também, o *outro*, o interlocutor, “visto geralmente como apenas um elemento a mais do contexto

11 Os estudiosos Hayes e Flower (1980), por desenvolverem um modelo recursivo dos processos de composição da escrita a partir da análise de protocolos verbais de sujeitos adultos e letrados, constituem uma das principais referências para a teoria cognitiva de escrita.

social em que se dá a construção do conhecimento sobre o objeto (já pronto) linguagem” (op. cit.).

Essa teoria baseia-se numa visão idealizada e universal do sujeito e num processo de escrita ensimesmado, que desconsidera o social, a interatividade e o dialogismo envolvidos na construção de textos. Todavia, não desconsideramos ou negamos as suas valiosas contribuições para o estudo de desenvolvimento e de escrita.

As teorias de base cognitivista constituíram marcos no estudo sobre o desenvolvimento e a produção textual escrita, influenciando o surgimento das teorias que as sucederam. Apesar de não podermos falar em sucessão cronológica propriamente dita entre essas teorias, podemos nos reportar a ressignificações de paradigmas. Ou seja, embora criticadas hoje, as teorias cognitivistas serviram de alicerce para o levantamento de problemas que as teorias de base social e interacional buscaram resolver.

Ciente dessas fragilidades e em outra perspectiva, Vygotsky ([1934] 2001) define a escrita como resultante de um processo de domínio, por parte dos sujeitos, dos meios externos do desenvolvimento da cultura e do pensamento, pois ela decorre de funções psíquicas superiores e, portanto, é indissociada da cultura e da interação social, é produzida no processo de trabalho e apropriada individualmente. Para Vygotsky (op. cit.), a natureza psicológica do homem advém da totalidade das relações sociais internalizadas que se tornam parte da estrutura psicológica. Assim, é inegável a importância do meio histórico-cultural, onde o sujeito está inserido, aliado ao cognitivo, no desenvolvimento da escrita, impulsionando-o ou dificultando-o.

Paralelamente à teoria vygotskyana, desenvolveu-se a teoria interacionista difundida por Bakhtin. O interacionismo, que se insere na terceira fase dos estudos sobre o texto escrito, mencionada na seção anterior, traz consigo os conceitos de heterogeneidade (usos hetero-

gêneos da linguagem), dialogismo (interação, no texto, entre autor e leitor), polifonia (presença no texto de diferentes vozes sociais) e intertextualidade (invocação no texto de outros textos). Os princípios dessa teoria, devido a sua inegável importância, fazem-se sentir em diversos ramos da investigação linguística, dentre eles os estudos linguístico-retóricos mais recentes de Swales (1990, 2004) e Bhatia (1993, 2004), conforme Motta-Roth (2008). Expomos, na seção subsequente, esses e outros princípios dos estudos linguístico-retóricos para o desenvolvimento da escrita.

“ESCREVENDO”: PRINCÍPIOS DOS ESTUDOS LINGUÍSTICO-RETÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA

Os estudos linguístico-retóricos refletem, em parte, a revitalização da retórica clássica que resultou na nova retórica, conhecida pela preocupação pedagógica com o ensino das estratégias argumentativas que melhor se adaptam ao tipo de público-alvo que se pretende convencer. Suas contribuições teórico-metodológicas são decorrentes da preocupação com o ensino/aprendizagem de língua materna (inicialmente em inglês) para fins específicos, de modo que vêm sendo adaptadas para o estudo de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais, em diversos países, entre eles, o Brasil, com maior força nas últimas décadas, a partir de estudos como de Motta-Roth e Hendges (2010).

A análise de gêneros, para os estudos linguístico-retóricos, de acordo com Bhatia (2009, p. 160-161), consiste no estudo do comportamento linguístico situado em contextos acadêmicos ou profissionais, sendo três as abordagens: a partir de tipologias de ações retóricas (MILLER, 1984; BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995); através de regularidades de processos sociais de vários níveis e orientados para uma meta (MARTIN; CHRISTY; ROTERY, 1987; MARTIN, 1993); e em

termos de consistência de propósitos comunicativos (SWALES, 1990; BHATIA, 1993).

É preciso salientar a existência de uma considerável base comum entre essas orientações aparentemente distintas que nos faz refletir sobre os postulados de Swales, Bhatia, Bazerman e Miller. Segundo Bhatia (2009), todas enfatizam o conhecimento convencionalizado, que confere a cada gênero sua integridade; são versáteis na descrição dos gêneros; e tendem para a inovação, em decorrência da essência dinâmica dos gêneros.

John M. Swales, um dos grandes defensores dessa vertente teórica, conforme Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), em sua obra de referência *Genre analysis: English in academic and Research Settings* (SWALES, 1990) formaliza os critérios de identificação de gêneros e de comunidade discursiva, além do modelo de organização retórica CARS (*Create a research space*), permeados pelos ideais de que o contexto é essencial para se entender e interpretar um texto e de que os elementos linguísticos não são suficientes para análise, produção e/ou uso de um gênero.

A definição de gênero textual elaborada por Swales (op. cit.) baseou-se em quatro campos distintos (estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos) e contempla cinco características que permitem identificar um gênero como tal. Portanto, um gênero compreende: (1) classe de eventos comunicativos; (2) propósito comunicativo; (3) prototipicidade; (4) razão subjacente; e (5) terminologia produzida pelas comunidades discursivas para uso próprio e importada por outras comunidades.

Todo gênero textual está relacionado a uma classe, uma categoria na qual todos os exemplares semelhantes em sua prototipicidade (características típicas reconhecíveis pelos usuários, determinadas por padrões semelhantes àquilo que é altamente provável para o gênero).

ro) compartilham os mesmos propósitos comunicativos, isso num dado evento. O gênero é norteado e motivado por evento, por conseguinte, o gênero é a realização, na situação comunicativa, dos objetivos do evento comunicativo, tendo, assim, uma lógica que determina o contorno da estrutura esquemática do discurso, que influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo, de acordo com as convenções do gênero em função do propósito antevisto. Cada gênero textual, finalmente, possui um “nome”, uma terminologia elaborada pelos membros de cada comunidade.

Miller (2009) também apresenta uma definição para gênero numa perspectiva retórica e social. Para a estudiosa, o gênero (1) refere-se a uma categoria convencional do discurso baseada na tipificação da ação retórica; como ação, adquire significado da situação e do contexto social em que essa situação se originou; (2) é, como ação significativa, interpretável por meio de regras; (3) é uma forma em nível particular (união de formas de níveis mais baixos e substâncias características); (4) serve como a substância de formas em níveis mais altos, como padrões recorrentes do uso linguístico e ajuda a constituir a substância de nossa vida cultural; (5) é, por fim, um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência social, liga o privado com o público, o singular com o recorrente. A concepção de gênero baseia-se na prática retórica, nas convenções de discurso estabelecidas pela sociedade como formas de “agir junto” (op. cit. p.41).

Já o conceito de comunidade discursiva, conforme reformulação do conceito de Swales (1992 apud BIASI-RODRIGUES, HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 24), pode ser identificado tendo por base seis características, compreendendo, assim: (1) conjunto de objetivos ou interesses comuns aos membros do grupo, com a possibilidade de mudança, que é explicitamente declarado ou tacitamente compreendido; (2) comunicação entre os membros; (3) mecanismos de comunicação

próprios; (4) decisões sobre os tópicos importantes e os elementos formais discursivos na elaboração de determinados gêneros, cumprindo com determinadas funções retóricas; (5) léxico próprio, com significados específicos para o uso em cada gênero; e (6) membros experientes, com conhecimento do discurso e do conteúdo privilegiado, e membros novatos que buscam construir esse conhecimento para participarem plenamente das atividades da comunidade (SWALES, 1990).

Miller (2009) refere-se à comunidade retórica como uma entidade mais virtual do que material ou demográfica. As comunidades são projeções discursivas, construtos retóricos, não são inventadas do zero, mas persistem como aspectos estruturadores de todas as formas de ação sociorretórica. Logo, a comunidade é interna à retórica, é construída e heterogênea. Isso significa que, ao nos reportarmos à comunidade acadêmica, não estamos nos referindo aos limites físicos de uma universidade, como veremos a seguir.

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

Logo, os conceitos de gênero textual e comunidade discursiva são importantes para a nossa investigação, assim como os outros postulados dos estudos linguístico-retóricos, visto que a academia corres-

ponde ao que Swales (1990, 1998 apud BONINI; FIGUEIREDO, 2010) define como comunidade discursiva ou “rede sociorretórica”. O meio acadêmico é a união de membros de um determinado grupo que compartilham propósitos comunicativos, gêneros e léxico específico.

A academia seria, por conseguinte, um grupo de pertença no qual o sujeito licenciando busca ingressar através da apropriação da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais típicos envolvidos nos eventos comunicativos e que são responsáveis, em parte, pela constituição e funcionamento de comunidades específicas. Essas capacidades de *corporificarem e construir realidades sociais* (SWALES, 1990, 2004) ou de *darem forma às atividades sociais* (BAZERMAN, 2005) estão presentes tanto nos gêneros mais públicos e prestigiados (resumos, resenhas e artigos científicos, por exemplo) quanto nos chamados gêneros “oclusos” (requerimentos, pareceres, entre outros) (cf. SWALES, 1990, 2004).

Em outras palavras, no meio acadêmico, os sujeitos inevitavelmente participam de eventos comunicativos e dos fatos sociais nos quais são produzidos. Esses fatos, de acordo com Bazerman (2005, p.22), são “ações sociais significativas realizadas pela linguagem” que não podem existir se as pessoas não os realizarem através de textos. Portanto, cada texto (ou ato de fala ou gênero) encontra-se atrelado a atividades sociais estruturadas e dependentes de textos anteriores que influenciam atividade e organização social em circunstâncias relacionadas, originando *conjuntos de gêneros* (coleção de textos que uma pessoa num determinado papel produz) dentro de *sistemas de gêneros* (diferentes conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que convivem de uma forma organizada) pertencentes a sistemas de atividades humanas.

Por exemplo, os sujeitos por nós investigados, no primeiro período letivo, produziram uma resenha acadêmica, no curso de férias,

outra resenha, no segundo período, um artigo científico e, no terceiro, um relato de observação, criando um conjunto de gêneros intimamente ligado a um conjunto de gêneros dos professores das disciplinas, constituindo um sistema de gêneros que é parte do sistema de atividades acadêmicas. Cada um desses gêneros, ao ser produzido, estabelece, como podemos verificar no capítulo analítico deste livro, condições que, de alguma maneira, são levadas em consideração nas produções posteriores, criando o que nós podemos chamar de uma memória de histórico de escrita. Isso porque há características de um gênero que perpassam outros gêneros e, se um texto funciona bem numa dada situação, em uma situação similar, o sujeito produtor tende a escrever também de maneira similar.

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

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

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

A intertextualidade é crucial para os estudos e a prática da escrita, porque os textos só surgem na relação com outros textos. A leitura e a escrita dialogam entre si à medida que o sujeito escreve, em resposta ao que se leu anteriormente; e o sujeito lê relacionando as ideias que havia articulado na própria escrita, de acordo com Bazerman (2006, 2007).

O grupo de pertença acadêmico, assim, fecha-se ainda mais se pensarmos nas especificidades discursivas de cada curso universitário, isto é, em cada instância discursiva. Sobre essa relação, Wilson (2009, p.99) assegura que “no contexto acadêmico, especificamente, a aquisição de uma escrita formal se integra ao gênero e ao discurso científicos como comportamento a ser adquirido, na verdade, continuamente desenvolvido”. Podemos supor, de tal modo, que o desenvolvimento da escrita acadêmica, no sentido de adquirir as especificidades de uma escrita característica de uma dada comunidade, corresponde-

ria a um processo gradual, no qual o nível de conhecimento sistematizado e do grau de profundidade sobre as tradições retóricas da comunidade, possuídos pelos sujeitos ingressantes, fazem toda a diferença.

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

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

Na universidade, como sabemos, algumas dessas competências e habilidades não são claras, devido a fatores diversos. Cada disciplina, cada evento comunicativo possui normas reguladoras e requer especificações às vezes nebulosas para os alunos. O professor surge, então, como um sujeito importante nesse desenvolvimento da escrita, desempenhando um papel de orientador, já aceito e reconhecido pelo grupo de pares (grupo de membros daquele ambiente acadêmico), que intermedeia o aprendizado dos ingressantes e orienta o crescimento deles.

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

Desse modo, a formação superior visa, dentre outros objetivos, que os alunos se apropriem do discurso e das práticas de escrita acadêmica e, em consequência, do discurso acadêmico e das relações sociais, exigindo, para isso, conforme Giudice e Moyano (2011), práticas linguísticas cada vez mais completas em relação aos conteúdos, às atividades de pesquisa e à aplicação na vida profissional. Com base no Projeto Pedagógico do curso de Letras apresentado brevemente no capítulo metodológico, esse objetivo podemos comprovar.

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

De acordo com Beaufort (1998 apud SWALES, 2009, p. 35), cinco são os domínios de conhecimento contextualizado para o texto especializado: (1) conhecimento do assunto, (2) conhecimento retórico,

(3) conhecimento do processo de escrita, (4) conhecimento do gênero e (5) conhecimento da comunidade discursiva. A produção escrita que gera o texto especializado seria, assim, moldada pela sobreposição dos quatro primeiros conhecimentos, que são posteriormente

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

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

Essas características de Tardy assemelham-se aos quatro domínios de conhecimentos base apresentados por Beaufort, o que nos permite redefinir esses domínios, tornando-os mais sintéticos e com fronteiras mais nítidas de análise. Assim, redefinindo os domínios de conhecimento com base em Beaufort (op.cit.) e Tardy (op. cit.) temos: (1) conhecimento do assunto, (2) conhecimento do gênero e (3) conhecimento do processo de escrita, esses três domínios de conhecimentos compõem o (4) conhecimento da comunidade discursiva. Além desses conhecimentos, destacamos o domínio da norma linguística padrão, que está dentro do conhecimento do gênero, contudo, evidencia-se devido a sua inegável importância na comunidade acadêmica, em especial num curso de Licenciatura em Letras.

Ciente da importância desses conhecimentos, elaboramos um gráfico ilustrativo, a fim de melhor compreender as suas inter-relações:

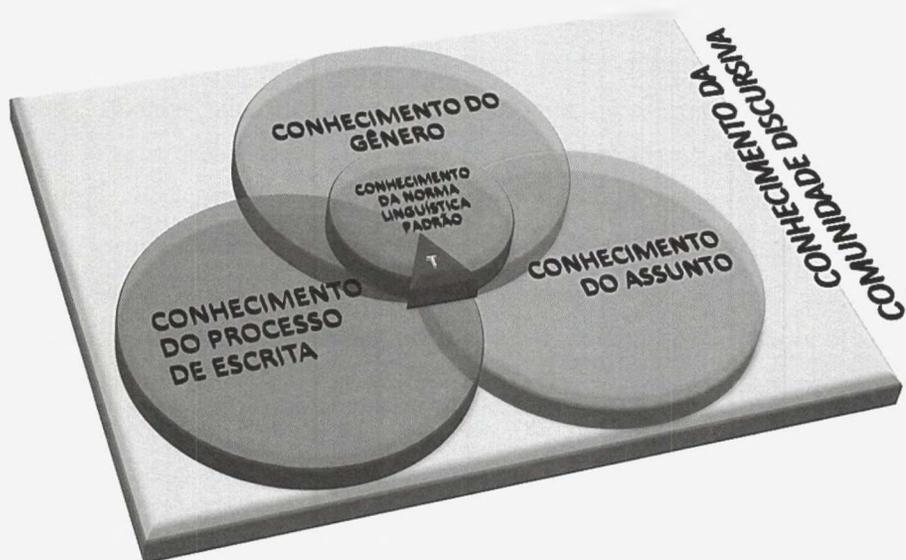


Gráfico 4: Domínios de conhecimento contextualizado para o texto especializado

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

O conhecimento do assunto, o conhecimento do gênero, o conhecimento da norma linguística padrão (que pertence ao conhecimento do gênero) e o conhecimento do processo de escrita são os três conhecimentos base para a produção de um *texto especializado* (“T”- triângulo resultante da interseção entre os conhecimentos), isto é, de um texto que circule proficientemente no meio para o qual foi produzido, sendo aceito como exemplar do gênero por seus interlocutores. O conhecimento da comunidade discursiva (base para os outros conhecimentos) estaria em um nível distinto dos demais, já que seria um conhecimento formado pelos outros conhecimentos e dependente destes.

De acordo com os dados gerados nesta pesquisa, o conhecimento do assunto para as situações de escrita nas quais os dados foram gerados já estava posto, pois os assuntos foram previamente trabalhados em sala de aula antes das produções, o que implica di-

zer que os sujeitos deviam dominá-los. O conhecimento do processo de escrita implica a própria montagem dos textos, nas idas e vindas do processo de escritura; portanto, para ser analisado profundamente necessita de acompanhamento que os nossos dados não revelam por serem versões finais dos gêneros. Restam o conhecimento do gênero e o conhecimento da comunidade discursiva, este último parece-nos ser o conhecimento mais interessante, por que ele revela a importância de se pensar o texto como uma tessitura complexa de inter-relação de aspectos e, juntamente com o conhecimento do gênero, permite a definição da unidade retórica da análise (sobre a qual discutiremos na seção inicial do capítulo seguinte) como um elemento constitutivo e característico da escrita acadêmica. Em vista disso, essas são nossas categorias de análise, ou seja, a investigação das produções escritas a partir dos conhecimentos para o texto especializado, revelados através da unidade retórica da análise em cada gênero. E, em seguida, as etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica (não membro ou neófito, tornando-se membro, sentindo-se membro) definidas no decorrer da análise dos dados.

Cada sujeito produtor tem “uma história particular e um conjunto atual de questões de vida; um conjunto de compreensões sobre escrita, sobre sociedade e sobre o assunto específico à mão; e um repertório de percepções retóricas, técnicas e habilidades” (BAZEMAN, 2007, p.55) e, quando reconhece uma situação de escrita, constrói um enquadre para a ação e busca recursos disponíveis para realizá-la. Esses recursos podem possuir naturezas diferenciadas e, segundo nossas observações, se estiverem de alguma forma relacionados aos conhecimentos anteriormente apresentados podem levar ao texto especializado.

Essas reflexões e contribuições teóricas nos fazem pensar que, embora o aparente consenso de que as práticas discursivas presentes

nesse grupo influenciam todos os sujeitos, as influências dão-se de maneira desigual e variável em decorrência da história de experiências sociais comunicativas de cada um. Isso porque os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente.

A ordem teórico-metodológica para o estudo da língua escrita seria a identificação do contexto social, passando pelos gêneros até as formas léxico-gramaticais (MOTTA-ROTH, 2008). O início é o contexto (macro) que segue em direção ao texto (micro), tanto para a perspectiva interacionista quanto para os estudos linguístico-retóricos, de modo que o estudo/análise/conhecimento da comunidade discursiva onde circula o texto auxilia o estudo/análise/conhecimento do texto e vice-versa. Afinal, o contexto e o texto são fatores imbricados e dependentes, e não podemos conceber o desenvolvimento de escrita de sujeitos adultos escolarizados sem partir do contexto, da comunidade discursiva, das relações sociais, das ideologias.

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

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

Compreendemos, após essa discussão, que a aplicabilidade dos estudos linguístico-retóricos ao ensino tem objetivado subsidiar estudantes ao exercitarem o reconhecimento dos gêneros textuais, em suas características formais e funcionais, e auxiliar no desenvolvimento da capacidade de produzir textos que realizem com eficácia seus propósitos comunicativos, de acordo com o gênero pertencente.

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

Os licenciandos, nesse processo de desenvolvimento, não podem ser considerados como receptores passivos de conhecimento (SCARPA, 2001), pois eles buscam afirmarem-se como sujeitos da linguagem, como *membros de uma comunidade discursiva*, como construtores do seu próprio conhecimento de mundo passando pela representatividade do outro.

Assim, entendemos a existência de uma continuidade entre os processos de desenvolvimento de linguagem e o letramento, conforme proposto por Scarpa (1987) e Lemos (1988), lembrados por Rojo (2006, p.126). Sobre essa continuidade, discutiremos na seção a seguir.

“REESCREVENDO”: LETRAMENTO ACADÊMICO

Letramento, na perspectiva de uma teoria social interacionista, representa um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita ca-

pazes de serem realizadas pelas pessoas. De acordo com Kleiman (2006), letramento corresponde às práticas e aos eventos relacionados com o uso, a função e o impacto social da escrita, adquirindo múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável. Seria, portanto, o meio acadêmico, em que os sujeitos da presente pesquisa estão inseridos, uma agência de letramento, na qual se estabelece o letramento acadêmico.

Há três modelos ou abordagens a partir dos quais se entendem e se ensinam as práticas letradas de escritas na universidade e que, portanto, são seguidas mesmo que inconscientemente pelos professores responsáveis pelas disciplinas cursadas pelos nossos sujeitos.

Os modelos são, segundo Lea e Street (1998 apud OLIVEIRA, 2010, p.65): modelo das habilidades de estudo, modelo da socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos.

O *modelo das habilidades de estudo*, alicerçado na teoria de modelos, compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais do graduando. Em consequência, a produção de texto é tida como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua, cujo foco está no erro e na correção. Além disso, devido à descon sideração do seu histórico de letramento, o aluno é tido como o único responsável por seu fracasso enquanto produtor de textos acadêmicos, por não ser capaz de desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas exigidas no ensino superior. Esse modelo se estabelece, dessa forma, numa concepção cognitivista de escrita.

O *modelo da socialização acadêmica*, ainda conforme os autores Lea e Street (1998 apud OLIVEIRA, 2010, p.66), tem como foco de atenção as orientações quanto aos modos de raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas na academia, dadas pelo pro-

fessor ao aluno, isto é, o modelo responsabiliza o professor por introduzir os graduandos na nova comunidade discursiva.

Observando criticamente esse modelo, verificamos que a responsabilidade que até então, no modelo de habilidades, estava apenas no graduando, passa para o professor. Além disso, o modelo toma a academia como homogênea a partir da crença de que o aluno, ao aprender as convenções e normas reguladoras dos gêneros típicos da universidade, está “habilitado a se engajar em todas as práticas letradas que permeiam essa instância” (OLIVEIRA, 2010, p.66). Em outras palavras, apesar da inserção, por esse modelo, de alguns aspectos da ordem do social (a figura do professor e do contexto universitário), ele não leva em consideração a interação nem a diversidade contextual presente dentro da esfera acadêmica, fato que nos permite relacionar esse modelo à concepção de escrita sociocognitiva. A produção escrita, assim como no modelo anterior, é apenas uma forma de avaliação, de teste dos níveis de compreensão em situações isoladas, por exemplo, através de provas.

O terceiro e último modelo listado por Lea e Street (1998 apud OLIVEIRA, 2010, p.68), o *modelo dos letramentos acadêmicos*, tem como enfoque os significados atribuídos à escrita pelos sujeitos. Logo, envolve as relações de poder (relações entre instituição, professores e graduandos), identidades sociais e históricos de letramento dos sujeitos, bem como considera que as demandas de letramento do currículo requerem uma diversidade de práticas letradas, incluindo gêneros, áreas do conhecimento e disciplinas. Trata-se, portanto, de um modelo que considera a natureza discutível da escrita acadêmica e da escrita particular do graduando, partindo, de acordo com Lea e Street (op.cit.), do princípio de que o conhecimento é construído através da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor nesse processo de aprendizagem.

Devido à sua preocupação com os aspectos não apenas linguísticos e cognitivos, mas também os de base social e interacional, a nossa adoção desta última vertente foi determinante para o alcance dos objetivos por nós estabelecidos. Além disso, esse modelo alia-se aos ideais do letramento na perspectiva ideológica, a qual prevê a existência de múltiplos letramentos situados e determinados socio-discursivamente.

É importante salientar que a adoção de uma determinada teoria de escrita e de um modelo de letramento não exclui as demais teorias e os modelos anteriores, visto que não são excludentes. Desse modo, através dos modelos de letramento, o graduando necessita, segundo Oliveira (2010), conhecer

as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade; deve desenvolver habilidades de leitura e de escrita específicas da comunidade acadêmica para, então, engajar-se nos modos de uso da escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários. Ou seja, os três modelos se complementam no sentido de auxiliar os alunos na aprendizagem de novas linguagens sociais e gêneros discursivos, (op. cit., p. 69).

Assim e conforme a observação dos dados aqui analisados, a escrita na academia precisa ser vista como resultante de habilidades dos graduandos, desenvolvida através da socialização promovida pelo docente, mas também como expressão de valores e crenças culturais e de posições epistemológicas.

Diante do modelo dos letramentos acadêmicos e de acordo com Fischer (2008, 2010), podemos definir o letramento acadêmico como a fluência em práticas específicas e inter-relacionadas de pensar, ser,

fazer, ouvir, agir, valorizar, ler e escrever. Muitas dessas formas são peculiares a esse domínio social e dizem respeito ao uso das linguagens – específicas e contextualizadas, fazendo referência aos papéis sociais de alunos e professores. Além disso, referem-se aos objetivos desses sujeitos e às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber.

As formas específicas de pensar, ser, fazer, ouvir, agir, valorizar, ler e escrever mencionadas tornam-se ainda mais particulares por estarmos tratando de um curso de Licenciatura em Letras. Nesse caso, diferentes práticas sociais são necessárias para que ocorra uma formação de qualidade, especificamente as relacionadas aos eixos estruturadores presentes no novo projeto pedagógico do curso analisado, i. e, práticas de escrita e leitura enquanto usuário da língua, enquanto especialista e enquanto docente.

Além dos aspectos mencionados que caracterizam o letramento acadêmico, a crença no pensamento crítico e a construção do conhecimento também merecem destaque, segundo Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003 apud FISCHER, 2010, p.218). A crença no pensamento crítico relaciona-se ao valor que a academia dá a atividades de leitura e de escrita, primando pela autonomia dos sujeitos. Já a construção do conhecimento está ligada à necessidade de que os sujeitos, como pré-requisito para serem considerados membros da esfera acadêmica, processem, compreendam e respondam às várias tarefas com o auxílio do conhecimento desenvolvido.

Tanto a crença no pensamento crítico quanto a construção do conhecimento são subjacentes à produção de textos, gêneros textuais orais ou escritos, que medeiam/materializam o letramento acadêmico. Assim, o letramento acadêmico implica a aprendizagem e o aprimoramento, por parte dos sujeitos, dos conhecimentos sobre diferentes gêneros, a fim de interagirem adequadamente em situações diversas

dentro do ambiente acadêmico, sendo aceitos como membros, em outras palavras, adquirindo *presença social* (cf. BAZERMAN, 2007).

Defendemos a tese de que o ensino/aprendizagem por meio dos gêneros textuais permite melhor formação de cidadãos críticos com os discursos alheios e com os discursos próprios. Para além de questões linguístico-gramaticais dos gêneros, esse processo evidencia o caráter ideológico e dinâmico da língua no meio em que circula e nos outros meios relacionados. De modo que os sujeitos, em nosso caso específico licenciandos, podem assumir-se cada vez mais, no decorrer de sua formação acadêmica, como agentes sociais no trabalho com a linguagem, participantes ativos e reflexivos do processo dialógico, enfim, sujeitos na construção de sentidos.

Esse fenômeno complexo, por envolver questões históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais, prevê que os textos são situados e regulados pelos reais contextos em que estão inseridos, porque o uso da língua demanda a manifestação de identidades situadas dos indivíduos. Contudo, nem sempre os sujeitos que participam dos eventos de letramento, principalmente os recém-inseridos na universidade, compreendem/dominam essas questões imbricadas no uso da escrita. Isso acarreta a não aceitação deles, mesmo que indireta e não informada.

Para se inserir em certas práticas sociais [...] é essencial a imersão em contextos específicos de uso da língua, participar de processos de socialização, o que não significa receber instrução formal como condição necessária. O letramento, nessa direção, é construído por indivíduos e grupos como parte da vida diária. (FISCHER, 2008, p. 179).

A imersão, conforme as palavras de Fischer (op. cit.), é o item essencial para se inserir (e ser aceito) em algumas práticas sociais es-

pecíficas. Essa imersão, para nós, está diretamente relacionada à interação, já que, ao participar de processos de socialização, os sujeitos graduandos interagem através de textos orais e escritos com sujeitos distintos, com papéis igualmente importantes para a manutenção da agência de letramento (professores, alunos e/ou outros profissionais).

É importante destacar nessa citação, também, que a imersão e a participação em contextos linguísticos específicos não ocorrem necessariamente por instrução formal, ou seja, não apenas em aulas específicas para o aprendizado da escrita acadêmica que os nossos sujeitos podem aprendê-la, mas também em todos os eventos de letramento presentes no meio acadêmico-científico. A consciência dessa “autonomia em letrar-se” através de todo o meio que o circula, entretanto, só é reconhecida quando o sujeito sabe analisar como o letramento é usado nos contextos, como é ensinado e como é aprendido, deixando a passividade por uma postura mais consciente e reflexiva (FISCHER, 2008).

Em conclusão a esta seção, salientamos que o letramento acadêmico envolve dimensões variadas e complexas. Devido a isso, talvez seja preciso reescrever a noção de letramento acadêmico, com o objetivo de contemplar essas dimensões, através da junção dos modelos de letramento em seus aspectos complementares.

É importante salientar, ainda, que a noção de letramento coaduna-se aos estudos linguísticos e retóricos, à medida que são partes constitutivas de uma matriz de formações culturais e sociais. Miller (2009), ao enfatizar o caráter social da retórica e o gênero como projetor de contexto, situação e ação, assim como Bazerman (2007), mostrou essa aproximação teórica.

Pensar no desenvolvimento da escrita na academia não é uma atividade simples devido à complexidade a ele inerente. Como reflexo disso, discutimos e esboçamos, neste capítulo, pontos advindos de

algumas das principais correntes teóricas relacionadas ao desenvolvimento da escrita a partir dos estudos linguístico-retóricos aliados a outras vertentes teóricas. A análise de alguns indícios responderá às questões no próximo capítulo deste estudo.

CAPÍTULO 3

ESCREVENDO NO ENSINO SUPERIOR: O PERCURSO DE LICENCIANDOS EM LETRAS

Nos capítulos anteriores, alicerçamos nossa pesquisa teórica e metodologicamente. Com isso, delineamos o percurso a ser seguido, a fim de responder às indagações levantadas na introdução desta obra: 1) *Que conhecimentos para o texto especializado são mobilizados no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais acadêmicos resenha, artigo científico e relato de observação?*; e 2) *Que etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica são identificadas nos textos de sujeitos iniciantes que mobilizam conhecimentos para o texto especializado?*

Discutimos, no capítulo anterior, o fato de a comunidade acadêmica requerer que seus membros dominem a escrita acadêmica, concretizada e articulada por meio dos gêneros típicos dessa comunidade. Logo, a nosso ver, ser aceito e ascender nesse grupo requer domínio cada vez mais proficiente e consciente de gêneros cada vez mais complexos.

Neste terceiro capítulo, assim, apresentamos a análise dos dados, isto é, a análise das produções escritas pelos sujeitos, nas quais buscamos observar o atendimento ao conhecimento da comunidade discursiva, composto dos conhecimentos do assunto, do processo de escrita, do gênero e da norma linguística padrão; domínios de conhecimento contextualizado para a escrita do texto especializado, conforme apresentado no capítulo anterior, que nos permitiram observar processos de desenvolvimento de escrita ligados a etapas desse desenvolvimento, de acordo com os gêneros gerados e sob a lente, sobretudo, dos estudos linguístico-retóricos.

O capítulo foi organizado em três grandes tópicos. O primeiro, *Dois sujeitos, três gêneros e uma unidade retórica: estabelecendo o desenvolvimento de escrita em sua complexidade*, tem por intuito descrever e analisar, subdividindo-se nas seções *Dois sujeitos e Três gêneros e uma unidade retórica*. O segundo, *Os sujeitos, os conhecimentos e as etapas: investigando as produções*, tem por finalidade investigar, através da análise individual das produções dos sujeitos, subdividindo-se em seções de acordo com os sujeitos e com os gêneros: *Sujeito 1 (Resenha – Resenha 1 e Resenha 2; Artigo Científico e Relato de observação)* e *Sujeito 2 (Resenha – Resenha 1 e Resenha 2; Artigo Científico e Relato de observação)*. Por fim, o terceiro, *Os sujeitos, os conhecimentos e as etapas: o(s) processo(s) de desenvolvimento da escrita acadêmica*, tem por objetivo discutir os dados, através integralização das observações individuais e da articulação das recorrências.

DOIS SUJEITOS, TRÊS GÊNEROS E UMA UNIDADE RETÓRICA: ESTABELECENDO O DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA EM SUA COMPLEXIDADE

DOIS SUJEITOS

Os sujeitos de nossa pesquisa, como já referenciado, são oriundos de uma instituição de ensino superior federal, do curso de Licenciatura em Letras. Ingressantes no período de 2011.1 e observados durante esse e os dois períodos subsequentes (2011.2 e 2012.1), nos quais produziram três gêneros específicos. Lembramos que tais sujeitos participaram de duas mudanças: a mudança do vestibular próprio da instituição (com questões objetivas e discursivas, além da redação)

para o ENEM como forma de ingresso e a mudança de projeto pedagógico do curso de Letras.

Ao serem os primeiros selecionados para o ensino superior pelo ENEM, esses sujeitos inauguraram uma nova fase na instituição, sobre a qual não se tinha memória até então: uma fase caracterizada por um exame seletivo externo que requer pouca escrita, apenas a redação. Além disso, ao serem os primeiros a colocarem em andamento o novo PPC, inauguraram um novo momento da Unidade Acadêmica de Letras, na qual o curso passa a ter maior ênfase teórico-prática, baseado na exigência de escrita “constante”, através, por exemplo, de quatro relatórios de prática de ensino e uma monografia de conclusão de curso.

Do ponto de vista metodológico, são sujeitos não “contaminados”, já que não há tanto efeito retroativo sobre eles. Já do ponto prático, verificamos uma divergência, pois, ao passo que o ENEM requer pouca escrita, o curso de Licenciatura em Letras da instituição, em sua nova configuração, solicita deles prática intensiva de escrita.

Para construirmos um histórico da vida dos sujeitos aplicamos, após o período de produção dos gêneros analisados, um questionário com vinte e três perguntas. As perguntas de natureza objetiva e subjetiva permitiu-nos levantar o perfil dos sujeitos.

O sujeito 1, sexo feminino, nasceu em 1990 e reside na cidade de Juarez Távora – PB. Seu núcleo familiar é composto por seus pais, com nível de escolaridade ensino fundamental incompleto, e um irmão, com ensino médio completo. Coursou todo o ensino básico em escolas públicas, concluindo em 2007. Após realizar o ENEM por duas vezes, foi aprovada na segunda tentativa, sem frequentar cursinho preparatório, ingressando no curso de Licenciatura em Letras. A escolha pelo curso deu-se por interesse pessoal pela profissão. O sujeito não participa de outras atividades extra curso que envolvam a escrita (ativida-

des religiosas, políticas ou culturais, por exemplo) e passa seu tempo livre com leitura, televisão e internet.

O sujeito 2, sexo feminino, nasceu em 1993 e reside na cidade de Campina Grande – PB. Seu núcleo familiar é composto por seu pai, com o ensino fundamental completo, e sua mãe, com o ensino fundamental incompleto, além de mais de três irmãos com o ensino médio completo. Semelhantemente ao sujeito 1, cursou todo o ensino básico em escolas públicas, concluindo em 2009. Frequentou cursinho preparatório para o ENEM durante um ano e foi aprovado nesse exame logo na primeira seleção. A escolha pelo curso também se deu por interesse pessoal pela profissão. Diferentemente do sujeito 1, que afirmou não participar de nenhuma atividade extra curso, o sujeito 2 disse escrever textos em um blog de uma entidade religiosa, assim como corrigir textos de outros autores, pelo menos três vezes por semana, desde antes de ingressar no curso de Letras.

Ambos os sujeitos esperavam, no primeiro período letivo, que o curso de Licenciatura em Letras fosse voltado para o ensino da gramática, mas, atualmente, demonstram-se satisfeitos com a grade curricular do curso com algumas ressalvas: o sujeito 1 gostaria de mais disciplinas voltadas para a gramática “uma vez que boa parte dos alunos que chegam e permanecem no curso tem um enorme buraco em sua formação no que diz respeito a gramática” (questão 16 – questionário sujeito 1); e o sujeito 2 gostaria de mais disciplinas de literatura. Essa justificativa do sujeito 1 revela que a falta de domínio do conhecimento da norma padrão é observada pelos próprios licenciandos, contudo, como apresentaremos posteriormente, mais disciplinas de gramática, como solicita o sujeito 1, não solucionariam o problema.

O sujeito 1, até então, não teve nenhuma reprovação; o sujeito 2 teve reprovação no segundo período letivo, mas não deu mais infor-

mações de em quantas e em quais disciplinas, talvez como forma de preservar sua face.

As duas disciplinas apontadas como as mais difíceis cursadas nos três primeiros períodos letivos foram, para o sujeito 1, *Leitura e escrita: teoria sociocognitiva*, e, para o sujeito 2, *Oralidade e Escrita*, duas disciplinas com grande carga teórica e que requerem muita produção textual. As motivações de ambos tiveram como base o docente da disciplina, sendo que o sujeito 1 volta-se também para questões ligadas aos gêneros solicitados: “falta de contato que eu tinha com os gêneros que a professora pedia para ser produzidos, além do mais a professora também não explicava como se estruturava esse gênero e nem tampouco nos apresentava onde havíamos errado na produção, mas o reflexo vinha na nota baixa; a carga de leitura e produção que eram muitas e em um curto espaço de tempo” (questão 20 – questionário sujeito 1); “A disciplina foi difícil, na minha concepção, por falta de comunicação do professor para com a turma. Ausência do professor, o que sobrecarregava a quantidade de textos, e a assimilação dos mesmos” (questão 20 – questionário sujeito 2).

Em contraponto, as disciplinas consideradas mais fáceis foram as disciplinas ligadas à Literatura – *Poesia brasileira: da literatura colonial ao pré-modernismo*, para o sujeito 1, e *Teoria da Narrativa*, para o sujeito 2. As justificativas foram afinidade com o componente curricular e com o professor, além de carga menor de leitura.

Em relação a qual gênero os sujeitos sentiram maior dificuldade de produzir ao ingressarem no ensino superior, o sujeito 1 citou o artigo científico, pois “em toda minha vida de estudante nunca havia produzido um artigo acadêmico, portanto não tinha conhecimento de como se estruturava este gênero” (questão 22 – questionário sujeito 1). O sujeito 2, por sua vez, mencionou a resenha acadêmica, pois “eu não tinha

domínio sobre a estrutura, uma vez que já tinha feito, mas de modo simplório, não atingindo a real estrutura do gênero”.

Por fim, ao serem questionados sobre participação em projetos, verificamos que tanto o sujeito 1 quanto o sujeito 2, atualmente, no sexto período letivo, participam de projetos de iniciação científica (PIBIC).

Essas considerações são relevantes, pois partimos da perspectiva de que os sujeitos de uma pesquisa são seres ideológicos, sociais, complexos, singulares e, em decorrência disso, os seus textos também o são. Consideramos que, mesmo que indiretamente, esses sujeitos estavam imersos em um projeto de escrita e de desenvolvimento de escrita acadêmica que contemplou a produção de resenhas, artigos científicos e relatos de observação. Dito isso, este capítulo busca estabelecer a complexidade que envolve o desenvolvimento da escrita a partir da produção dos três gêneros citados.

TRÊS GÊNEROS E UMA UNIDADE RETÓRICA

A resenha, o artigo científico e o relato de observação foram gerados em três disciplinas e em um curso de férias. Segundo o PPC do curso de Licenciatura em Letras, as seguintes ementas regem as disciplinas nas quais esses gêneros foram produzidos: “Tendências filosóficas e sociológicas do pensamento pedagógico. A função social da escola. Identidades do aprendiz e do professor no contexto da educação básica. A formação do profissional em Letras” (*Fundamentos da prática educativa* - primeiro período); “Teorias sociointeracionais e discursivas de leitura e escrita: sujeito, discurso e condições de produção. práticas de leitura e escrita acadêmicas. implicações para o ensino” (*Leitura e escrita: teorias sociointeracionistas* - segundo período); “A prática docente: do paradigma reprodutivo ao paradigma reflexivo. o paradigma reflexivo e o contexto escolar de língua materna e estran-

geira e de literatura no ensino fundamental e médio” (*Paradigmas de ensino – terceiro período*).

As três disciplinas, nos períodos investigados, pareceram não ter a preocupação explícita com o desenvolvimento da escrita, apesar da disciplina *Leitura e Escrita: teorias sociointeracionistas* pertencer ao eixo usuário do PPC, que pretende auxiliar o graduando em sua consolidação como usuário de práticas acadêmicas. Já o curso de férias, realizado entre as disciplinas “Fundamentos da prática educativa” e “Leitura e escrita: teorias sociointeracionistas”, surgiu dessa preocupação em melhorar a escrita do gênero acadêmico resenha, devido à constatação da dificuldade da turma de licenciandos em redigir textos desse gênero.

O desenvolvimento da escrita nos quatro momentos, segundo nossa observação durante a geração e a análise dos dados, não se deu de maneira sistêmica, pensada conforme a complexidade dos gêneros e/ou dos conhecimentos que se queriam desenvolver em cada período, com o objetivo de integrar as aprendizagens numa dada lógica processual.

A primeira resenha foi produzida, em contexto de avaliação, no terceiro estágio avaliativo do primeiro bimestre, através do seguinte comando:

Avaliação do terceiro estágio

- Esta prova está composta por duas questões com valor total 10,0, sendo 3,0 para a primeira questão e 7,0 para a segunda.
- Esta prova será realizada fora da sala de aula e as respostas das questões devem ser entregues nas datas marcadas abaixo.
- As respostas devem levar em consideração não só o conteúdo focalizado, mas também a elaboração do texto

acadêmico: claro, objetivo, coeso, coerente e mantendo a norma culta da língua.

- 1) Questão (3,0) para ser entregue dia 30.05.2011 [...].
- 2) Trabalho (7,0) para ser entregue dia 06.06.2011.

Primeira parte: Resenha dos fundamentos sobre Prática Docente, com base nos textos de Sacristán, cap 1 e 11, Perrenoud, cap. 10, e Saujat, cap 1.

Segunda parte: Análise do PPC Letras [...].

(Limite do texto 6 páginas, com inclusão de referências bibliográficas)

(DLA – professor titular da disciplina, 2011) – Em destaque, o comando para a resenha analisada.

Os sujeitos licenciandos receberam por escrito indicações explicativas da metodologia empregada pelo docente (composição da avaliação, local e data de realização, além de forma de avaliação) e os comandos para as produções avaliativas: uma questão e um trabalho (composto de resenha e uma análise de prova). Os três pontos orientadores e as duas questões subsequentes funcionam como um contrato entre docente e discentes, a partir do qual o professor estabeleceu normas para a realização da avaliação.

Com base em nossos objetivos, selecionamos as resenhas produzidas pelos graduandos em cumprimento à parte da segunda questão, já que demonstraram ser representativas da produção dos sujeitos durante o primeiro período letivo.

A segunda resenha foi elaborada no curso de férias entre o primeiro e o segundo período letivo, após estudarem, por quatro dias, o gênero resenha e reescreverem coletivamente um exemplar produzido por eles e alguns trechos de outras resenhas. O comando de produção foi menos formal, realizado oralmente: os participantes do curso teriam de escrever uma resenha sobre o livro *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*, de Júlio Emílio Diniz Pereira, com

limite de três páginas, para ser entregue no último dia do curso (29 de julho de 2011), por e-mail.

Já o artigo científico, produzido em disciplina, contou com vários momentos orientados pelo professor titular. Primeiro, os sujeitos licenciandos leram o livro *Abdias*, de Cyro dos Anjos, e estudaram postulados de Mikhail Bakhtin; em seguida, eles apresentaram seminários sobre o livro literário e os conceitos teóricos, por fim, o professor elaborou perguntas, a partir dos seminários, que deveriam ser respondidas individualmente através da produção de um artigo. O comando da produção foi oral e enfatizou a elaboração de um artigo científico que relacionasse o romance “Abdias” e aspectos teóricos de Mikhail Bakhtin, de acordo com os seguintes critérios avaliativos estipulados pelo professor:

Critérios para avaliação dos artigos: capa e resumo - 1,0; Introdução - 1,0; Revisão teórica - 3,0; Análise - 4,0; Considerações finais e referências - 1,0.

(ADM – professor titular da disciplina, 2011)

Antes de o professor avaliar a versão final dos artigos científicos, os sujeitos licenciandos tiveram de entregar versões das unidades retóricas pertencentes ao gênero para o professor corrigir e devolver para reescrita. Ou seja, nessa disciplina, a reescrita dos textos foi evidente. Isso não quer dizer que, na disciplina anterior e/ou no curso, os alunos não tenham reescrito suas produções, já que eles tiveram tempo para isso (as produções foram realizadas fora de sala de aula). Porém, nesse segundo período, eles tiveram a reescrita como etapa obrigatória. Os artigos científicos escritos pelos sujeitos 1 e 2, logo, são versões finais que passaram por correção de um membro da comunidade acadêmica já reconhecido. Assim, são produções nas quais esperamos encontrar maior domínio do gênero.

O relato de observação decorreu de quinze horas de observação em salas de aula de escolas públicas de Campina Grande - PB e cidades circunvizinhas. Mas, antes de irem para o campo de observação, os sujeitos licenciandos estudaram teorias sobre a prática de ensino, principalmente os paradigmas de ensino tradicional (antigo paradigma) e o emergente (novo paradigma).

Para a produção do relato, os sujeitos teriam de contemplar os seguintes objetivos: “comentar as condições de trabalho na escola observada; comentar o trabalho planejado e realizado pelo professor; e analisar as aulas observadas (ELR – professor titular da disciplina, 2012).”

Havia também um roteiro para auxiliar a elaboração, composto por aspectos que deveriam ser analisados no decorrer da observação das aulas.

Condições de infraestrutura da escola:

a) Espaço para circulação de pessoas; b) Espaço para recreação e esportes; c) Salas de aula (tamanho, móveis e equipamentos); d) Espaço para divulgação (mural, entre outros); e) Biblioteca; f) Sala para multimídia; g) Sala para professores; h) Cantina.

Recursos humanos

a) Equipe administrativa; b) Equipe pedagógica; c) Pessoal técnico de apoio; d) Professores (de língua); e) Material didático (livro e materiais alternativos).

(ELR – professor titular da disciplina, 2012)

A análise dos dados aponta que os professores ministrantes das disciplinas solicitaram os gêneros de acordo com a necessidade que julgavam ser possuídas pelos alunos ao escrever ou, talvez, de acordo com as necessidades das disciplinas. Logo, a requisição dos gêneros

está muito mais centrada no professor (na sua disciplina e em seu projeto de ensino) do que no licenciando. É preciso salientar que, apesar disso, não estamos focalizando o professor ensinar a escrever, mas os alunos em contato com modelos de ensino de escrita que, de alguma forma, vão se repetir nos textos acadêmicos produzidos. Esses modelos estariam ligados aos modelos de letramento acadêmico, apresentados por Lea e Street (1998 apud OLIVEIRA, 2010).

Mas qual seria a relação entre os gêneros produzidos? Essa foi a indagação que nos guiou no início de nossa análise e nos possibilitou estabelecer semelhanças entre os textos e, com isso, a visão longitudinal do desenvolvimento da escrita por parte dos sujeitos.

Ao pensarmos nessa questão, reportamo-nos à organização retórica dos textos produzidos, ou seja, à estrutura prototípica que diz respeito ao conhecimento do gênero. Uma metodologia importante para analisá-la foi o modelo CARS. O modelo permite a observação de regularidade dos movimentos retóricos na composição textual de um gênero. Swales (1990) elaborou-o com base em introduções de artigos de pesquisa, todavia, sua aplicabilidade, com as devidas adaptações, pode ser estendida para os mais variados gêneros textuais, contanto que um número considerável de exemplares do gênero seja observado, a fim de identificar as similaridades.

O primeiro gênero, a resenha, serve ao propósito de avaliar criticamente determinado produto intelectual, um livro ou um artigo, em determinada área do conhecimento, por exemplo. Cabe, assim, ao resenhador oferecer uma apreciação sobre esse produto, visando influenciar o(s) leitor(es) da resenha quanto à validade/pertinência (ou não) do produto para a área do conhecimento em questão (cf. MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Conforme a adaptação do modelo CARS (SWALES, 1990) realizada por Motta-Roth (1995), a partir de resenhas acadêmicas, em

inglês, das áreas de química, economia e linguística, e revista por Bezerra (2009), como base em resenhas acadêmicas de teologia, em português, tomamos como modelo da organização retórica de resenhas o seguinte quadro.

Unidade retórica 1 –	Introduzir a obra
Subunidade 1 –	Definindo o tópico geral e/ou
Subunidade 2 –	Argumentando sobre a relevância da obra e/ou
Subunidade 3 –	Informando sobre o autor e/ou
Subunidade 4 –	Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou
Subunidade 5 –	Informando sobre a origem da obra e/ou
Subunidade 6 –	Referindo-se a publicações anteriores
Unidade retórica 2 –	Sumarizar a obra
Subunidade 7 –	Descrevendo a organização da obra e/ou
Subunidade 8 –	Apresentando/discutindo o conteúdo e/ou
Subunidade 9 –	Citando material extratextual
Unidade retórica 3 –	Criticar a obra
Subunidade 10 –	Avaliando positiva/negativamente e/ou
Subunidade 11 –	Apontando questões editoriais
Unidade retórica 4 –	Concluir análise da obra
Subunidade 12A –	Recomendando a obra completamente e/ou
Subunidade 12B –	Recomendando a obra apesar de indicar limitações e/ou
Subunidade 13 –	Indicando leitores em potencial

Quadro 4: A organização retórica de resenhas de especialistas
 Fonte: Bezerra (2009, p.100-101)

Em resumo, a estrutura retórica básica de uma resenha se constitui em quatro etapas: introduzir (apresentar) – sumarizar (descrever) – criticar (avaliar) – concluir (recomendar ou não).

O segundo gênero, o artigo científico, tem o objetivo de divulgar resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico.

É um meio de comunicação entre membros de uma comunidade discursiva que gera conhecimento. Por isso, é o gênero textual, segundo Motta-Roth e Hendges (2010), mais conceituado na divulgação do saber especializado acadêmico.

De acordo com Bonini e Figueiredo (2010), em geral, há quatro subgêneros para o artigo científico: o artigo de pesquisa (envolve breve revisão de literatura, metodologia e resultados da pesquisa); o artigo de debate (expõe os questionamentos de um autor sobre os posicionamentos de um outro); o ensaio (discussão de uma questão teórica pontual) e a retrospectiva (mapeamento de um campo). Nesta pesquisa, ao nos referirmos a artigo científico estamos nos reportando ao seu subgênero artigo de pesquisa.

Quanto ao modelo da organização retórica do artigo científico, adotamos o modelo CARS da introdução de artigos (SWALES, 1990), aliado aos modelos de Motta-Roth e Hendges (2010) e de Lim (2006 apud MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p.115), o que resulta no seguinte quadro:

Unidade retórica 1 –	Estabelecer um território
Subunidade 1 –	Asseverar a importância do assunto e/ou
Subunidade 2 –	Fazer generalização(ões) sobre o assunto e/ou
Subunidade 3 –	Revisar itens de pesquisa prévia
Unidade retórica 2 –	Estabelecer um nicho
Subunidade 4A –	Apresentar argumento contrários a estudos prévios ou
Subunidade 4B –	Identificar lacunas no conhecimento ou
Subunidade 4C –	Fazer questionamentos ou
Subunidade 4D –	Continuar uma tradição
Unidade retórica 3 –	Ocupar o nicho
Subunidade 5A –	Esboçar os objetivos ou
Subunidade 5B –	Anunciar a presente pesquisa
Subunidade 6 –	Anunciar principais resultados
Subunidade 7 –	Iniciar estrutura do artigo

Unidade retórica 4	Situar a pesquisa
Subunidade 8A	Estabelecer interesse profissional no tópico ou
Subunidade 8B	Fazer generalizações do tópico e/ou
Subunidade 9A	Citar pesquisas prévias ou
Subunidade 9B	Estender pesquisas prévias ou
Subunidade 9C	Contra-argumentar pesquisas prévias ou
Subunidade 9D	Indicar lacunas em pesquisas prévias
Unidade retórica 5	Descrever o procedimento de coleta dos dados
Subunidade 10	Descrever a amostra
Subunidade 11	Narrar os passos da coleta de dados
Subunidade 12	Justificar o(s) procedimento(s) de coleta de dados
Unidade retórica 6	Delinear o(s) procedimento(s) para mensurar variáveis
Subunidade 13	Apresentar uma visão geral do design
Subunidade 14	Explicar o(s) método(s) para mensurar variáveis
Subunidade 15	Justificar o(s) método(s) para mensurar as variáveis
Unidade retórica 7	Elucidar o(s) procedimento(s) de análise dos dados
Subunidade 16	Relatar (ou narrar/recontar) o procedimento de análise dos dados
Subunidade 17	Justificar o procedimento de análise dos dados
Subunidade 18	Prever resultados
Unidade retórica 8	Recapitulação de informação metodológica
Unidade retórica 9	Declaração dos resultados
Unidade retórica 10	Explicação do final in(esperado)
Unidade retórica 11	Avaliação da descoberta
Unidade retórica 12	Comparação da descoberta com a literatura
Unidade retórica 13	Generalização
Unidade retórica 14	Resumo
Unidade retórica 15	Conclusão

Quadro 5: A organização retórica do artigo científico

Fonte: Adaptação dos modelos de Swales (1990), Motta-Roth & Hendges (2010) e Lim (2006 apud MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010, p.115).

No quadro 5, temos as unidades e subunidades bastante especificadas, podendo ser simplificadas em cinco unidades retóricas bases: introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise e/ou discussão dos dados e conclusão.

O terceiro gênero, o relato de observação, parece-nos ser uma adaptação do gênero relato de experiência didática, ou, semelhante ao que ocorre com o artigo científico, trata-se de um subgênero. O objetivo do relato de experiência didática e do relato de observação é o mesmo: apresentar uma experiência metodológica, desenvolvida de acordo com parâmetros teóricos. A natureza dos fatos narrados, entretanto, é o principal traço que os distingue: enquanto, no relato de experiência, o produtor relata uma experiência como narrador-personagem, no relato de observação, o produtor relata uma experiência como narrador-observador.

A organização retórica do relato de observação, logo, pode seguir o modelo desenvolvido por Silva (2002, p. 31) para o gênero relato de experiência docente apresentado a seguir.

Unidade retórica 1	Apresentação da Experiência
Subunidade 1	Contextualização do tema
Subunidade 2	Justificativa para a experiência
Subunidade 3	Apresentação do(s) objetivo(s)
Unidade retórica 2	Estabelecimento de pressupostos teóricos
Subunidade 4	Apresentação de conceitos, autores e obras
Unidade retórica 3	Apresentação da metodologia
Subunidade 5	Descrição do local, período, sujeitos <i>e/ou corpus</i>
Subunidade 6	Descrição de etapas <i>e/ou</i> procedimento e de materiais utilizados
Subunidade 7	Avaliação do(s) procedimento(s)
Subunidade 8	Apresentação de sugestões para a reformulação do(s) procedimento(s), se houver
Unidade retórica 4	Apresentação e avaliação dos resultados
Subunidade 9	Apresentação e avaliação de resultados

Quadro 6: A organização retórica do relato de experiência didática
Fonte: Silva (2002, p.31).

De acordo com o quadro 6, o relato teria as unidades básicas de introdução, fundamentos teóricos, apresentação dos fatos e avaliação deles.

Segundo os quadros apresentados, podemos resumir as unidades retóricas básicas de cada gênero. A resenha requer resumo e comentário; o artigo científico demanda habilidades ligadas à descrição da metodologia, à exposição da fundamentação teórica e à análise de dados; e o relato de observação solicita descrição de uma situação e análise, além de correlação com fundamentos teóricos. Vejamos o gráfico.

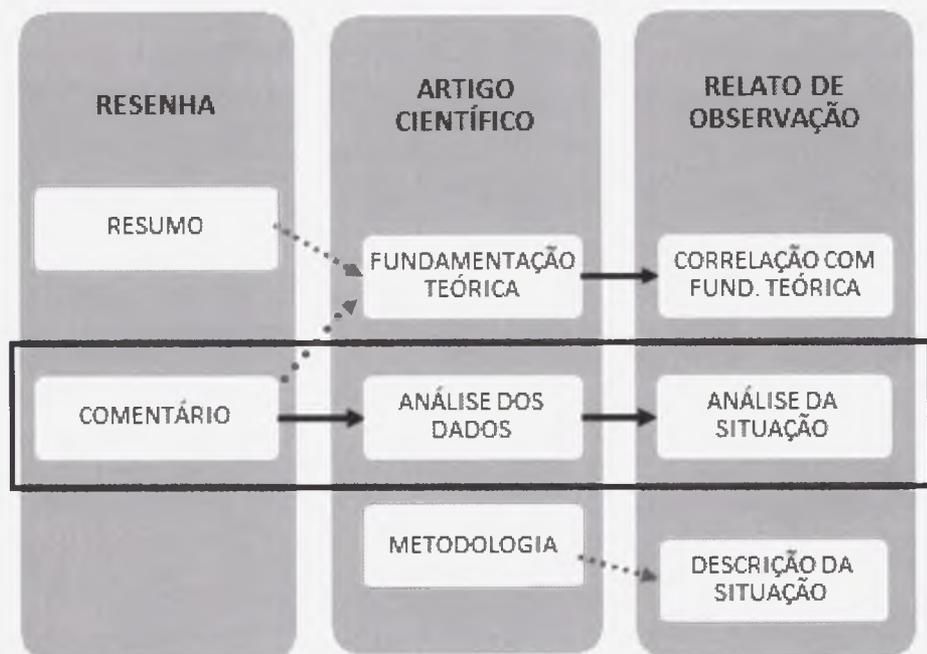


Gráfico 5: Unidades retóricas básicas dos três gêneros e suas relações.
Fonte: Elaborado pela autora (2014).

No gráfico 5, temos os três gêneros representados em colunas e suas principais unidades retóricas. Ao compararmos essas unidades, verificamos que o gênero resenha (primeira coluna) ao ser produzido pelos sujeitos, no primeiro e no segundo momentos de geração de

dados, ao menos teoricamente, desenvolveu conhecimentos ligados ao resumo e ao comentário que contribuíram para a produção do gênero subsequente: o resumo e o comentário auxiliaram indiretamente a produção da fundamentação teórica do artigo científico, que é uma espécie de resenha por exigir sumarização e comentário/avaliação/posicionamento; e o comentário auxiliou a produção da análise dos dados do artigo científico. O artigo científico (segunda coluna), por sua vez, ao ser produzido no terceiro momento de geração de dados e já influenciado pela resenha, colaborou para a produção do relato de observação (terceira coluna): a fundamentação teórica ajudou no desenvolvimento da correlação dos dados observados com uma fundamentação teórica; a análise de dados ajudou a produção da análise da situação observada; e a metodologia pode influenciar indiretamente a descrição da situação.

O gráfico revela, assim, um eixo comum entre a resenha, o artigo científico e o relato de observação: o comentário avaliativo fundamentado – “análise”, sinalizado no gráfico 5 pelo retângulo circundante às unidades analíticas dos gêneros.

Em termos de gêneros, podemos concluir que eles funcionam todos juntos, cada um deles com suas devidas particularidades, gravitando em torno de um eixo, isto é, em torno da “análise”. Esse eixo nos parece ser a linha comum e caracterizadora da escrita na comunidade acadêmica, a produção da análise, portanto, estabelece a pertença à comunidade discursiva acadêmica. Já que através dela o sujeito produtor do texto posiciona-se como especialista, de acordo com uma determinada base teórica e uma base de dados.

A importância da análise na caracterização da escrita acadêmica pode ser representada pelo gráfico 6, a seguir, no qual a análise (círculo central) está ao centro e os gêneros acadêmicos (círculos periféricos) estão em órbita, alguns mais analíticos outros menos.

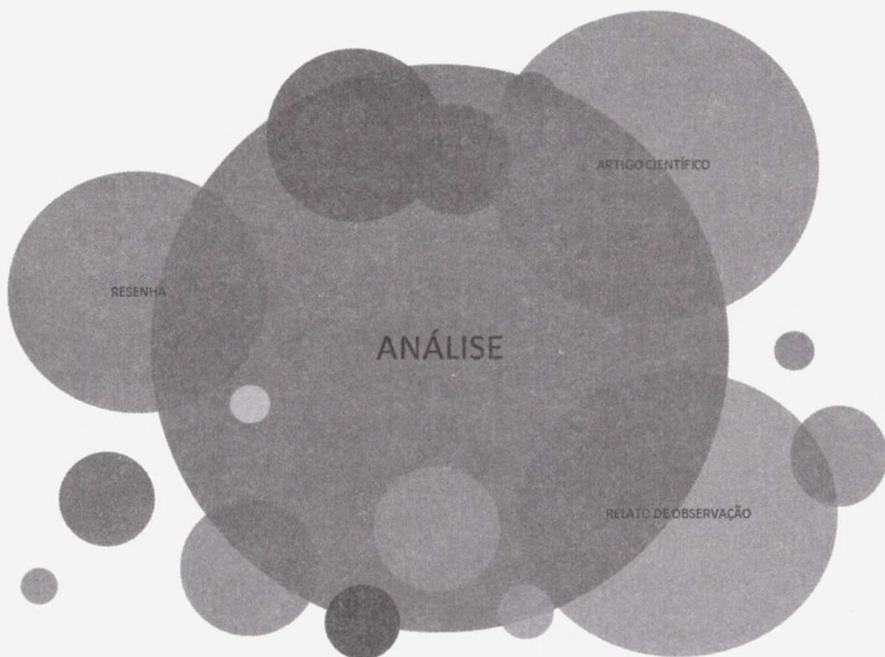


Gráfico 6: Análise - eixo comum aos gêneros
Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Essa análise não é simplesmente apreciativa, é fundamentada, isto é, justificada, argumentada e persuasiva. Na resenha, a análise parece-nos envolver comparação; no artigo científico, julgamento e “escanção” da amálgama a ser analisada; e, no relato de observação, comparação entre a situação observada e uma literatura. Para realizar essas análises, necessariamente, os sujeitos produtores utilizam conhecimentos.

Os gêneros estabelecidos nesse cenário inter cruzam-se pela necessidade da presença de análises. A análise é o parâmetro comum que nos permite observar o desenvolvimento da escrita dos sujeitos. Logo, os conhecimentos para a produção do texto especializado, evidenciados na unidade comum aos três gêneros – a análise –, são o foco em torno do qual a seção seguinte desta investigação se estrutura.

OS SUJEITOS, OS CONHECIMENTOS E AS ETAPAS: INVESTIGANDO AS PRODUÇÕES

Dentre os sujeitos e os gêneros possíveis de serem analisados, selecionamos dois de acordo com os objetivos desta pesquisa e dos momentos de geração dos dados, conforme explicitado nos capítulos anteriores. Parte desse cenário foi esboçada e delineada nas seções anteriores. Nesta, daremos as cores, os volumes e os contrastes da tela sobre o desenvolvimento da escrita que se pinta na academia.

SUJEITO 1

RESENHAS

Duas foram as resenhas observadas. A primeira oriunda de disciplina e a segunda do curso entre o primeiro e o segundo período, nas quais o sujeito 1 cumpre, mesmo que com menor complexidade e com algumas parcialidades, a estrutura retórica básica do gênero: introduzir, sumarizar, criticar e concluir.

RESENHA 1

Na resenha 1, o sujeito produtor cumpre parcialmente a unidade retórica da introdução, no primeiro parágrafo do texto, ao definir o tópico geral dos textos-fonte, informar sobre os autores e fazer generalização sobre o tópico. Vejamos o fragmento referente (figura 1).

A prática docente é um objeto (diverso) de análise e crítica. Assim o professor atua em sala de aula e a função que o mesmo exerce na escola e com os alunos não sempre temos de submeter debates entre educadores e grande parte da população. Para entendermos melhor em que se baseia a prática docente, vale tomar como base os textos: "Fenômenos Sociais da Escala: na reprodução crítica do conhecimento e da experiência" - cap. 3 e "A função e formação do professor/A no ensino para a compreensão: Dependentes Perspectivas" - cap. 11 de Sacristán

que
dis-
ponível

coordenador de licenciatura na área de Pedagogia e organização curricular, atualmente professor da Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação na universidade com sistema de matrícula e da universidade de Salamanca

porque
substituiu

e Pérez-Gómez, historiador da arquitetura é também teórico e promotor da fenomenologia, atualmente ele preside a História e Teoria da Arquitetura programa da McGill University School of Architecture, onde é professor de História e Teoria da Arquitetura e do currículo de programas pós-graduação; "Administrar sua Própria Formação contínua" de Ferrandus, doutor em sociologia e antropologia, hoje só atua nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, em Genebra, nas áreas do currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação; O Trabalho do professor nas pesquisas em educação; um panorama de Émile Savoyat, professor de psicologia. Optei por comentar cada capítulo individualmente para uma melhor compreensão.

Figura 1: Fragmento 1 - resenha 1 (sujeito 1)

Na introdução, o sujeito 1 utiliza-se, inicialmente, de generalizações sobre o tópico comum entre os textos, criando um contexto para chamar a atenção do seu leitor. Em sequência, há um trecho no qual o sujeito explica para seu leitor, incluindo-o através do verbo na primeira pessoa do plural “entendermos”, quais as bases do seu texto, afirmando-se como produtor da resenha por meio do verbo em primeira pessoa do singular “vou”: “Para entendermos melhor em que se baseia a prática docente, you tomar como base os texto [...]”.

A maior parte do parágrafo, ainda na introdução, é destinada à apresentação dos textos-fonte e das biografias dos autores. Apesar de conter informações desnecessárias, o sujeito produtor demonstra ter informações sobre o meio acadêmico e seus membros.

Ao fim da introdução, vemos através do trecho “Optei por comentar cada capítulo individualmente para uma melhor compreensão”, o sujeito 1 assumindo seu ordenamento textual e justificando-o, de forma a criar um contexto para guiar seu leitor a respeito dos textos-fonte resenhados.

Verificamos que o sujeito produtor partiu de textos-fonte (os capítulos 1 e 11 de Sacristán e Pérez-Gómez, o capítulo 10 de Perrenoud e o capítulo 1 de Saujat¹²) para a produção de um novo texto (a sua resenha 1). Para isso, ele teve de trabalhar questões linguísticas, textuais e discursivas, tendo como base um gênero – capítulo de livro – para a produção de outro gênero – resenha, num processo de retextualização (cf. MATENCIO, 2002 e 2006). Isso porque o objetivo da produção

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

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

PERRENOUD, P. Administrar sua formação contínua. In. **Dez novas competências para ensinar e administrar sua própria formação contínua**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

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

mudou, assim como a funcionalidade do texto, os prováveis interlocutores, o gênero textual e as características linguísticas.¹³

Ao retextualizar os capítulos de livros em resenha, o sujeito supostamente trabalhou, mesmo que inconscientemente, com aspectos linguísticos (organização da informação, formulação do texto e progressão referencial), textuais (organização textual, tipos textuais através dos quais as sequências linguísticas dos textos ganham uma função e a superestrutura do gênero textual) e discursivas (construção de um quadro interlocutivo, delimitação de propósitos comunicativos, demarcação do espaço/tempo da interação e recurso aos mecanismos enunciativos) diretamente imbricados ao domínio do conhecimento do gênero, do assunto, da comunidade discursiva, do processo de escrita e da norma padrão.

Em consequência do processo de retextualização, temos na resenha 1 a existência de vozes que precisam ser demarcadas: temos a voz do resenhador (sujeito 1) e voz dos autores dos textos-fonte (Sacristán e Pérez-Gómez, Perrenoud e Saujat). O sujeito 1 gerencia essas vozes que perpassam a trama textual da resenha, delimitando-as e sinalizando-as: ao utilizar a voz dos autores citados, o sujeito produtor utiliza a estratégia de resumo e, ao delinear a sua voz e/ou utilizar um tom impessoal, busca fazer resenha, como veremos nos próximos fragmentos.

O gerenciamento é feito por meio da introdução da resenha (fragmento 1) quando o sujeito 1 cita os títulos e autores dos textos que tomará como base, mas, também, no decorrer de todo o texto (fragmentos seguintes), ao referir-se aos autores por meio: da utilização dos

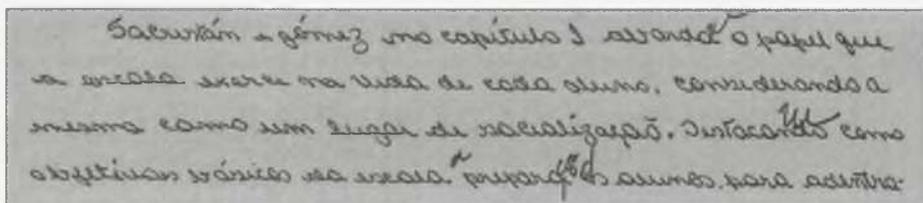
13 Não podemos confundir "retextualização" com "reescrita". Enquanto na retextualização se produz um novo gênero a partir de um gênero já existente, por exemplo, podemos citar a retextualização de um "esquema" para um "resumo", de um "artigo" para uma "resenha", por sua vez, na reescrita se trabalha um mesmo texto através de reflexão, revisão, avaliação e melhoramento do que foi escrito, ou seja, a reescrita dá-se sobre o mesmo texto, a fim de melhorá-lo (cf. FERREIRA, 2011b), tendo-se, assim, versões de um mesmo texto (primeira versão, segunda versão, versão final, por exemplo).

sobrenomes (“Sacristán”, “Gómez”¹⁴, “Perrenoud”, “Saujat”); e de palavras que substituem a referência direta aos autores, qualificando-os (“catedrático”, “doutor”, “professor”, “autor”, “autores”). Esse gerenciamento também é realizado através das marcas linguísticas indicativas das ações dos autores nos textos-fonte: segundo parágrafo da resenha (fragmento 2) – “aborda”; terceiro parágrafo da resenha (fragmento 3) – “apresenta”; quarto parágrafo da resenha (fragmento 4) – “focaliza”; quinto parágrafo da resenha (fragmento 5) – “traz”.

O gerenciamento de vozes na resenha nos parece, assim, envolver conhecimentos com multifunções, já que pode articular as proposições e macroestruturas dos textos-fonte e do texto resultante deles, manifestar o ponto de vista do sujeito produtor e estabelecer a interlocução com o leitor.

Na resenha 1, observamos o cumprimento dos movimentos retóricos de sumarização e de crítica. Quanto à sumarização (destaques em cinza nos fragmentos 2, 3, 4 e 5, a seguir), a resenha apresenta um resumo de elementos fundamentais dos textos resenhados. Como podemos conferir na resenha em análise através dos fragmentos, o sujeito 1 utilizou a estratégia de resumir cada capítulo base em um parágrafo. Quanto à crítica (destaques em branco nos fragmentos 2, 3, 4 e 5, a seguir), o sujeito licenciando buscou realizar a avaliação das obras resenhadas através de comentários presentes no fim de cada parágrafo síntese.

Observemos o segundo fragmento da resenha 1.



Sacristán e Gómez no capítulo 1 abordam o papel que a escola exerce na vida de cada aluno, considerando a mesma como um lugar de socialização. Entendendo como objetivo básico da escola preparar os alunos para a vida.

¹⁴ A forma de citação correta de Alberto Pérez Gómez é “Pérez-Gómez” e não “Gómez”.

tem no ensino do trabalho e formação na cidadã, at-
 vos e críticos na sociedade, sendo o professor em sua prá-
 tica o grande responsável por essa formação. Realmente, a
 escola é um lugar de socialização, onde interagimos com
 várias pessoas, recebemos conhecimentos que nos ajudam a
 sumo uma formação e entendemos no mercado de trabalho
 o professor é o grande responsável ^{! colaborador} da formação de susalu-
 nes e, por isso, na prática deve ter domínio de conteúdo, intera-
 ção com a turma, assim como nos superiores para obter qual-
 do objetivo de sua, além do mais, deve ensinar democrática-
 mente, criando na sala de aula um clima de ativa participação

Figura 2: Fragmento 2 - resenha 1 (sujeito 1)

No segundo parágrafo, fragmento 2 (figura 2), o sujeito produtor resume o primeiro texto-fonte (capítulo 1 de Sacristán e Pérez-Gómez) e, de modo velado, tece um comentário. O comentário é, na verdade, uma reformulação sintética do conteúdo do capítulo resenhado, por isso possui baixo teor reflexivo. Por ser introduzido, todavia, pelo advérbio de modo “realmente”, o comentário revela o estabelecimento de uma relação de concordância do sujeito 1 com o que os autores do texto-fonte discutem.

Dando continuidade à resenha, temos o fragmento 3 (figura 3), a seguir.

Já no capítulo II, Sacristán e Gómez apresentam algumas
 perspectivas que influenciam na prática do professor: Pers-
 pectiva Acadêmica - o professor é um simples transmissor de
 conhecimento, embora sem prática; Perspectiva Técnica-
 empírica o professor como técnico, obtendo os mesmos adquiri

conhecimentos e habilidades esperadas para atuar na prática; "Perspectiva Prática" - a formação do docente se baseia principalmente na aprendizagem da prática; "Perspectiva de Reflexão na Prática para Reconstrução Social" - o professor é um ser reflexivo que reflete criticamente sobre sua prática em relação a sua vida. Um (profissional) docente deve apresentar essas perspectivas, não individualmente, mas em conjunto, porque um bom professor deve ter domínio de conteúdo, saber transmiti-los de forma clara na prática. Do meu ponto de vista, é onde o professor adquire mais conhecimento, embora ainda existam aqueles que dizem que o mais importante é o conhecimento que recebe na formação acadêmica e não na prática.

Figura 3: Fragmento 3 - resenha 1 (sujeito 1)

No terceiro parágrafo, o sujeito sumariza o capítulo 11 também de Sacristán e Pérez-Gómez. Seu comentário é inicialmente composto de considerações sobre a formação e o agir do professor, o que revela uma compreensão geral do texto resenhado, apesar do tom prescritivo ("Um profissional docente deve apresentar essas perspectivas, [...] um bom professor deve ter domínio de conteúdo, saber transmiti-los de forma clara na prática [...]") demonstrativo de imaturidade teórica e de desconhecimento de convenções da área de Letras e Educação acerca da prescrição.

Em seguida, o comentário do sujeito 1 torna-se mais engajado ao passo que ele se posiciona como sujeito produtor ativo: "do meu ponto de vista é onde o professor adquire mais conhecimento, embora ainda existam aqueles que digam que o mais importante é o conhecimento que recebe na formação acadêmica e não na prática". A expressão sublinhada deixa clara a opinião do sujeito e introduz uma reflexão sobre a teoria docente e a sua relação com a prática. Ainda nesse

trecho, há o uso da conjunção concessiva “embora” para fazer uma ressalva ao seu posicionamento, o que para nós demonstra um pensamento acadêmico ligado ao conhecimento da comunidade discursiva e do gênero, ou seja, o sujeito se posiciona, mas lembra ao seu leitor que existem outros posicionamentos, apesar da sua opinião ser a possivelmente correta de acordo com a argumentação anterior.

Vejamos o fragmento 4, a seguir.

Perrenoud, no capítulo 10 "Administrar sua própria formação contínua", realiza a formação docente como um processo contínuo, ^o qual o próprio docente é responsável. O ^{autor} enfatiza que para esta formação, o professor deve ter uma prática reflexiva, principalmente para saber auto-avaliar-se. Essa abordagem de Perrenoud se assemelha com a "Perspectiva de Reflexão na Prática para Reconstrução Social" de Sacristán e Gómez no capítulo 11 ^{segundo a qual} ^{deve} o professor refletir sobre sua prática em relação a si. Um bom professor ^é aquele que com di a sua formação como contínuo, trabalhando sempre com o intuito de adquirir novos conhecimentos, faz trabalho de aperfeiçoamento para aprender novas técnicas de como trabalhar em sala de aula com os alunos, entre outras coisas. Mas existe uma questão que sem prez é considerada: como se ser uma formação contínua quando não se tem tempo para aprofundar os estudos, por que se precisa trabalhar mais de 1 horário em diferentes escolas para manter suas atividades?

Figura 4: Fragmento 4 - resenha 1 (sujeito 1)

Já no quarto parágrafo, o sujeito resenhista, dando sequência à sua estratégia de resumir um texto por parágrafo, resume brevemente o capítulo 10 de Perrenoud. Após isso, estabelece relação de semelhança entre o texto de Perrenoud e o texto de Sacristán e Pérez-Gómez: “Essa abordagem de Perrenoud se assemelha com a ‘Perspectiva de Reflexão na Prática para Reconstrução Social’ de Sacristán e

Gómez no capítulo 11 em qual o professor refletir sobre sua prática em sala de aula.”.

Posteriormente, o sujeito licenciando utiliza-se do recurso argumentativo e persuasivo da pergunta retórica para levar seu leitor à reflexão e, indiretamente, à adoção do seu ponto de vista: “Mas existe uma questão que nem sempre é considerada: como se ter uma formação contínua, quando não se tem tempo para aprofundar os estudos, por que se precisa trabalhar mais de 1 horário em diferentes escolas para manter suas despesas?”. O uso desse recurso indicia, também, conhecimento da comunidade discursiva acadêmica e do gênero, por meio da necessidade de argumentar e se posicionar, provavelmente, advinda da produção de gêneros como artigo de opinião, ainda no ambiente escolar, no qual esse tipo de recurso de argumentação é mais usual.

No parágrafo, seguinte, o sujeito aborda o capítulo 1 de Saujat.

Saujat traz em seu texto, "O trabalho do professor nos periferias em situações: um panorama", três seções sobre formação docente. A primeira diz respeito ao fato de não se deixar ser um simples transmissor, que é o conceito na "Perspectiva Acadêmica" de Sáenz e Gómez, para se tornar um formador de cidadãos. Esta seção se relaciona com o 1º texto de Sáenz e Gómez que diz que o papel do professor é formar cidadãos críticos. A segunda seção apresenta o professor como um reflexivo, capaz de refletir sobre seu modo de ensinar, sobre esta que se encontra na "Perspectiva de Reflexão na prática para a reconstrução social" de Sáenz e Gómez - capítulo e "Saber explicitar as práticas pedagógicas" de Perrenaud. A terceira diz respeito ao professor de nível universitário com os alunos, faz que se não se trata de aula e não alunos com personalidades diferentes, sendo dos mais sucessos alunos.

Figura 5: Fragmento 5 - resenha 1 (sujeito 1)

A síntese do capítulo, no quinto parágrafo da resenha, é seguida da comparação entre textos-fonte: “esta teoria se relaciona com o 1º texto de Sacritán e Gómez que diz que o papel do professor é formar cidadãos críticos.”; ainda no quinto parágrafo – “ teoria esta que se associa a ‘Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social’ de Sacritán e Gómez - Cap.11 e ‘Saber explicitar as práticas de Perrenoud.”. Essas inter-relações, feitas pelo sujeito 1 à medida que resumia o capítulo, demonstram a sua proficiência leitora.

A estratégia de resumir cada texto-fonte em um parágrafo é bem característica de escritores iniciais. A organização do texto em mais de um parágrafo por capítulo, poderia ter tornado as informações mais claras, facilitando a compreensão do leitor, assim como o uso de marcadores discursivos, indicando partes dos capítulos. Além disso, como é de se esperar, por falta de maturidade acadêmica, o sujeito produtor deixa de descrever a organização das obras e de citar material extra-textual. Temos também, na resenha, inadequações linguísticas e apresentação do texto não adequada ao ambiente acadêmico: texto escrito à mão.

Essas falhas revelam um ainda escasso conhecimento da comunidade discursiva acadêmica. Entretanto, é importante salientar que constatamos indícios de um sujeito, no primeiro período letivo, empenhando-se na produção de um gênero textual de alta complexidade. Há um engajamento revelado pela preocupação em “por de si” em seu texto através de comentários, argumentações e relações e não apenas resumos a cada parágrafo.

O sujeito 1, à medida que apresenta os tópicos centrais dos textos-fonte, acrescenta seus comentários avaliativos. Essa forma de organização da resenha demonstra tanto variação estilística de escrita, isto é, estilo particular na escrita do resenhador, quanto uma maior proficiência do domínio do conhecimento do gênero, visto que o sujeito

deu a mesma importância para a descrição/resumo e para a avaliação, corroborando a definição de resenha apresentada por Motta-Roth (2002). Para a autora, a resenha é um contínuo entre descrição e apreciação valorativa.

A resenha encerra-se com dois outros parágrafos, conforme fragmento 6 (figura 6):

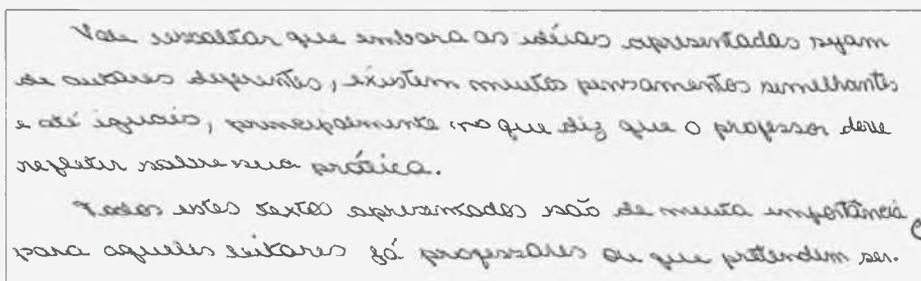


Figura 6: Fragmento 6 - resenha 1 (sujeito 1)

Nos últimos parágrafos da resenha 1, o sujeito produtor tece um comentário final resultante de uma reflexão comparativa entre os textos-fonte observados. E contempla a unidade retórica, nesse caso, destinada a recomendar as obras resenhadas, concluindo, assim, a resenha.

O sujeito 1, em síntese, na produção da resenha 1, colocou-se, embora ainda preso à atividade escrita, no papel de especialista, de membro da comunidade acadêmica, de autoridade que não apenas descreve as obras lidas, mas, também, tece comentários sobre elas. Na resenha, há indícios, assim, de um sujeito, ainda não membro, que busca tornar-se membro, apesar de suas limitações, através do seu engajamento ao cumprir com a unidade retórica de análise, mesmo que de modo incipiente e, às vezes, prescritivo; ao expor-se como produtor do seu texto por meio da primeira pessoa do singular e do plural, sendo esta última também uma maneira de preservação de face e de envolvimento com o leitor; ao retextualizar os textos-fonte e realizar o

gerenciamento de vozes; ao seguir uma organização textual, apesar de desvios à norma padrão da língua. Essas ações revelam o grau ainda inicial de consciência linguística e textual do sujeito 1 em relação ao gênero produzido e resenhado e do conhecimento da comunidade discursiva, bem como do seu conhecimento do conteúdo, do processo de escrita e da norma padrão.

RESENHA 2

A resenha 2 do sujeito 1 originou-se em um curso destinado ao aprimoramento da escrita acadêmica, com foco no gênero resenha. O texto-fonte foi o livro *Formação de Professores – pesquisa, representações e poder*, de Júlio Diniz Pereira¹⁵, já trabalhado em sala de aula, na disciplina *Fundamentos da Prática Educativa*, assim como os textos-fonte da resenha 1.

A resenha também contempla as quatro unidades retóricas prototípicas do gênero. Observemos a introdução, no fragmento 1.

Problemas de ontem, hoje e amanhã, ainda sem soluções

PEREIRA, Júlio Diniz. *Formação de Professores – pesquisa, representações e poder*. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006. 161 p.

Formação de Professores – pesquisa, representações e poder, tem como autor Júlio Emílio Diniz Pereira que é doutor em Educação, professor titular a vários anos da UFMG e coordenador de várias pesquisas relacionadas a educação, além do mais Diniz coordena a coleção docência, da editora autêntica, de Belo Horizonte, coleção esta que este livro está inclusa. O livro é composto por cinco capítulos, os quais tratam de problemas relacionados a área da educação em nosso país, principalmente os que diz respeito a formação docente. Comentarei na sequência cada capítulo.

Figura 7: Fragmento 1 - resenha 2 (sujeito 1)

15 DINIZ-PEREIRA, Júlio. *Formação de Professores – pesquisa, representações e poder*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A primeira mudança da resenha 2 em relação à resenha 1 é a presença de um título. Esse elemento é opcional no gênero em análise, contudo, sua presença demonstra um engajamento do sujeito 1 ao produzir. Revela também uma compreensão global do texto lido, que lhe permite resumizá-lo em um título, decorrente de um conhecimento do processo de escrita, do conteúdo e do gênero. A segunda mudança é a presença da referência do texto-fonte, sinalizando uma preocupação do sujeito com o leitor.

Seguindo, vemos a apresentação do livro e do autor, assim como na resenha anterior, com o diferencial da presença da organização do livro resenhado: “O livro é composto por cinco capítulos, os quais tratam de problemas relacionados a área da educação em nosso país, principalmente os que diz respeito a formação docente.”. O sujeito 1, ao que o texto sugere, compreendeu a importância de, na resenha, expor para seu leitor características organizacionais do texto-fonte. Ao fim do parágrafo, temos o trecho “Comentarei na sequência cada capítulo.”, no qual o sujeito, conforme resenha 1, assume seu ordenamento textual e coloca-se como autor do texto através do verbo na primeira pessoa do singular “comentarei”.

No segundo parágrafo, a seguir, o sujeito produtor utiliza a mesma tática mobilizada na primeira resenha produzida: resumir cada capítulo em um parágrafo e, ao fim de cada parágrafo, tecer alguma forma de comentário. Vejamos o fragmento 2.

No primeiro capítulo, “Debates e Pesquisas no Brasil sobre formação docente”, o autor apresenta as mudanças ocorridas nesta formação no decorrer das décadas de 70, 80 e 90, em que o professor deixou de ser um técnico em educação para transformar-se em um professor-pesquisador. Encontram-se também menções aos problemas enfrentados pelos alunos de licenciatura na Universidade devido ao descaso da mesma no que diz respeito a formação de professores e da educação em geral. Além do mais Diniz apresenta algumas dificuldades enfrentadas pelos professores na Universidade. Esse tipo de abordagem possibilita para os alunos (leitores) conhecer um pouco da história sobre formação enfrentada pelos mesmos na Universidade e nos campos de trabalho.

Figura 8: Fragmento 2 - resenha 2 (sujeito 1)

No segundo parágrafo da resenha 2 (fragmento 2), o sujeito faz uma síntese do primeiro capítulo, utilizando generalizações, e, nas linhas finais, julga a abordagem do conteúdo pelo autor do livro fonte, ao passo que define um possível público-alvo para a obra: os “alunos” seriam os leitores que, com a leitura do capítulo resenhado, adquiririam conhecimento sobre formação acadêmica e prática. Esse comentário realizado pelo sujeito 1 é interessante, pois revela uma reflexão não apenas sobre o conteúdo, mas, também, sobre a forma de apresentação desse conteúdo visando o leitor.

O fragmento 3, a seguir, contém o terceiro parágrafo, no qual é resumido o segundo capítulo do texto-fonte.

O segundo capítulo “A formação de professores nas licenciaturas : Velhos problemas, novas questões” aborda os principais problemas existentes nas licenciaturas do Brasil enfrentados por alunos que optam por uma formação docente, entre os quais se destaca os descasos com a Licenciatura por parte da Universidade. Este capítulo também apresenta a necessidade do estágio curricular na formação do professor, para que haja a integração do licenciando com a realidade dos sistemas escolares e as perspectivas e soluções para os cursos de licenciatura – como incentivo a pesquisa em ensino e distribuições de bolsas aos licenciandos. Hoje como estudante de um curso de licenciatura, percebo que os problemas enfrentados pelos alunos nas licenciaturas ainda não foram resolvidos satisfatoriamente já que existem algumas salas com péssimas condições físicas, sem aparelhos tecnológicos disponíveis, não oferecendo assim nenhum conforto aos alunos e muito menos incentivos para que frequentem as aulas.

Figura 9: Fragmento 3 - resenha 2 (sujeito 1)

No trecho final do parágrafo, há uma opinião: “Hoje como estudante de um curso de licenciatura percebo que os problemas enfrentados pelos alunos nas licenciaturas ainda não foram resolvidos satisfatoriamente já que existem algumas salas com péssimas condições físicas [...]”. Para esse comentário, o sujeito produtor relaciona o que leu no texto teórico e sua própria experiência como licenciando, marcada pelo verbo em primeira pessoa do singular “percebo”.

Vejam, agora, o fragmento 4.

É no capítulo 3 “Quem são os alunos das licenciaturas” que autor aborda as características sociais, econômicas e culturais dos alunos que ingressam nos cursos superiores, mas precisamente nas licenciaturas. O texto mostra que os cursos de licenciatura estão entre os de menor prestígio na UFMG, tendo como alunos em sua maioria pessoas vindas de escolas públicas, com faixa etária já avançada, de famílias com baixa renda e pais com grau de escolaridade muito baixo. Todos esse fatos citados acima resultam em muitas desistências nestes cursos. Tais características apresentadas pelo autor incitam o leitor, principalmente os que cursam alguma licenciatura, a refletirem sobre: quem sou eu na licenciatura? Que dificuldades enfrento para frequentar o curso?

Figura 10: Fragmento 4 - resenha 2 (sujeito 1)

No fragmento 4, referente ao resumo do capítulo 3, o sujeito 1 faz um comentário sobre as possíveis reflexões dos leitores ao lerem o capítulo, fazendo, com isso, uma espécie de *marketing* do texto: se você ler, poderá refletir sobre duas questões ligadas não apenas à abstrações teóricas, mas também à prática. Essas reflexões são comprovadas através do comentário presente no terceiro parágrafo (fragmento 3 – figura 9), visto anteriormente, no qual o próprio sujeito 1 reflete sobre seu curso de licenciatura.

O quarto capítulo é sumarizado no quinto parágrafo que, ao fim, apresenta um comentário.

O autor dedica o capítulo quatro “O que professores de um curso de licenciatura pensam sobre o ensino”, as diferentes concepções de ensino apresentadas por professores do curso de ciências Biológicas na UFMG. Os professores foram divididos em cinco grupos O ensino como simplesmente transmitir conhecimento até os que acreditam que o ensino é um fenômeno social que contribui para a formação ampla do aluno. É nesse capítulo que os leitores poderão conhecer diferentes opiniões sobre ensino de uma mesma classe (professores). Os professores reclamam sobre problemas no sistema educacional, no entanto eles próprio pensam diferentes sobre o que é ensinar, é o papel que o professor desempenha na formação do aluno. Talvez este seja um dos primeiros problemas da educação.

Figura 11: Fragmento 5 - resenha 2 (sujeito 1)

É interessante destacar a presença, no fragmento 5, do advérbio “talvez” como estratégia de modalização para as afirmações, caracte-

rística importante da escrita acadêmica que começa a surgir na produção do sujeito 1.

O último parágrafo, com o objetivo de resumir os capítulos, é apresentado a seguir.

Para concluir o livro, o último capítulo “As licenciaturas e as lutas concorrenciais no campo Universitário” traz a história do campo das Ciências Biológicas na UFMG, como exemplo para melhor compreendermos a situação vivida pelos cursos de formação docente nas Universidades brasileiras, assim como as dificuldades enfrentadas por estes cursos de licenciatura na hora de colocar em prática algumas mudanças significativas.

Figura 12: Fragmento 6 - resenha 2 (sujeito 1)

Nesse parágrafo (fragmento 6), não há comentários reflexivos, mas há o verbo na primeira pessoa do plural “compreendermos”, um indício da possível preocupação do sujeito produtor com o leitor, incluindo ambos como leitores. Tal utilização diferencia-se da escolha verbal do próximo parágrafo, no qual o sujeito 1 inicia com um verbo na terceira pessoa do singular “deve-se”, que consiste numa estratégia de impessoalidade, de afastamento.

Deve-se ressaltar que os conteúdos apresentados nesta obra são resultados de pesquisas realizados na UFMG, aproximadamente até 1995. Porém as dificuldades enfrentadas na formação docente neste período, podem ser vistas atualmente nas Universidades que não se preocupam muito com as licenciaturas, existindo até um certo descaso. Mas a culpa muitos problemas não se deve cair exclusivamente sobre as universidades, pois se não existir investimento do governo, as universidades não podem oferecer muito aos alunos. Outro problema bastante visto nos cursos de licenciatura é a grande evasão, pessoas que iniciam o curso porém não concluem, grande parte dos desistentes por não terem boas condições financeiras precisam trabalhar para se manter, esta realidade é comum e até o momento sem muitas mudanças.

Figura 13: Fragmento 7 - resenha 2 (sujeito 1)

Em oposição ao afastamento denotado pela utilização do tempo verbal, temos o engajamento do sujeito que relaciona o conteúdo lido no texto-fonte com a realidade dos cursos de licenciatura. Para tanto, faz uso de modalizações, ponderando a cada afirmação: a Universidade tem sua culpa, mas o governo não investe nas universidades, por

exemplo. Quanto à evasão nas licenciaturas, o sujeito 1 continua sua argumentação no parágrafo seguinte:

Pensando nesta pergunta-me: Se tenho capacidade para ser aprovado no vestibular de uma Universidade, porque não me oferecem condições para concluir o curso e me tornar uma profissional capacidade? Será realmente a Universidade para todos?

Figura 14: Fragmento 8 - resenha 2 (sujeito 1)

Nesse penúltimo parágrafo, o sujeito faz uso novamente da pergunta-retórica, colocando-se no lugar de tantos licenciandos que estão nas universidades públicas, para, de certa forma, captar a empatia dos leitores da sua resenha e levá-los a ler o texto-fonte. Essa parece ser uma das preocupações do sujeito 1 na segunda resenha, ao fazer uso de estratégias de aproximação com o leitor definido também no último parágrafo do texto juntamente com a indicação da obra resenhada, a seguir.

O livro Formação de Professores – pesquisas, representações e poder, sem dúvidas, é indispensável para leitura e reflexão tanto de alunos (graduando), como de professores, por trazer uma temática focada na formação de professores.

Figura 15: Fragmento 9 - resenha 2 (sujeito1)

Os dados demonstram, assim, que o sujeito, na resenha 2, em relação à resenha 1, manteve suas principais características de escrita na produção de resenha acadêmica: resumo de cada blocagem do texto-fonte ou cada texto-fonte em um parágrafo seguido de um comentário (reflexões, estabelecimento de correlações, etc.); inclusão do leitor (através de verbos em primeira pessoa do plural, por exemplo); inclusão engajada e não velada dos seus posicionamentos. Além disso, os dados demonstram que houve também o gerenciamento de vozes, na resenha 2.

Possivelmente, por essas características serem bem aceitas pela avaliação do professor responsável pela disciplina na qual a resenha 1 foi produzida, o sujeito 1 as repetiu. O curso de férias foi um meio

de confirmar essa aceitação, pois, através de um ensino propriamente dito do gênero e não apenas a sua requisição (como comumente acontece nas disciplinas), o sujeito licenciando pode comprovar estratégias de escrita e adquirir/aprimorar outras. Isso parece apontar que o desenvolvimento da escrita de gêneros acadêmicos dá-se para o sujeito 1, em parte, de modo empírico, através de erros e acertos.

Em resumo, o desenvolvimento dos conhecimentos inerentes à produção de texto especializado, evidenciado pelo sujeito em sua resenha 2, parece estar ligado à repetição do exercício de escrever, à repetição do gênero e à confirmação de escolhas na produção (sumarização e comentários, inclusão do leitor, gerenciamento de vozes, organização textual, por exemplo) por meio do curso. Vale salientar, ainda, que o sujeito 1 adquiriu mais autonomia escritora decorrente do aprimoramento dos conhecimentos da comunidade discursiva, do processo de escrita e do gênero, principalmente, no curso de férias. Essa autonomia é corroborada pela utilização de aspectos que denunciam o desenvolvimento da escrita acadêmica: título, modalização, comentários com base em relação entre texto-fonte e sua experiência (ainda que velada).

ARTIGO CIENTÍFICO

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

O sujeito 1 intitulou seu artigo de *A sociointeração de Abdias com sua família em termos de enunciados concretos*, cujo objetivo foi, conforme introdução do texto, “analisar as interações de Abdias com sua família em termos de enunciado concretos no romance ‘Abdias’, de Cyro dos Anjos”. Para cumprir com o objetivo proposto, o sujeito, por orientação do professor da disciplina, compôs seu artigo científico de capa, resumo, introdução, fundamentação teórica, análise e conclusão, além das referências. A análise, de acordo com o indicado pelo professor, no processo de avaliação, valia a maior pontuação dentre as unidades, talvez por ser a seção do artigo que requer mais do sujeito produtor.

O sujeito 1 iniciou sua análise com uma apresentação da seção. Vejamos, a seguir.

3. Enunciados com formas concretas em Abdias com base na teoria bakhtiniana

Nesta parte, analisaremos os enunciados com formas concretas em três fragmentos do romance *Abdias*, de Cyro dos Anjos.

Analisaremos estes fragmentos com base na teoria bakhtiniana, que depende a existência de três elementos para que um texto seja considerado como enunciado, são eles:

- 1- O projeto do dizer (planejar o que vai ser dito);
- 2- A execução desse projeto (colocar em prática o que foi planejado);
- 3- O autor

Estes três pontos que Bakhtin (apud SOBRAL, 2009: 91) defende ser o responsável para que um texto seja considerado como enunciado, é justamente as questões que serão analisadas nos fragmentos.

Embora nosso foco seja o projeto, a execução, e o autor dos enunciados concretos, optamos também em analisar a existência de outros textos dentro de um texto, ou seja, a inter-relação.

Figura 16: Fragmento 1 - artigo científico 1 (sujeito 1)

No fragmento 1, percebemos que o sujeito 1 intitula a análise, o que revela tanto estilo na produção quanto um relativo domínio do gênero. Sem algum domínio do gênero, o sujeito produtor não saberia da possibilidade de nomear as unidades retóricas e, com isso, demonstrar aspectos autorais. Há, ao que os dados sugerem, o cumprindo das

unidades requeridas pelo gênero e pelo professor da disciplina, não o engessamento.

No primeiro parágrafo da análise, como dito, o sujeito realiza a estratégia metalinguística de apresentar a própria seção ou “parte” como ele define, mostrando o uso, em alguns momentos, de uma linguagem ainda não acadêmica.

Quatro são os tópicos através dos quais a unidade foi organizada. O sujeito 1 deixa claro para seu leitor que analisará fragmentos do romance *Abdias* e, para isso, emprega o verbo “analisar” duas vezes na primeira pessoa do plural no futuro do presente “analisaremos”, uma vez na voz passiva e uma vez no infinitivo. É perceptível a necessidade de o sujeito estabelecer aquela seção como análise. Mencionar, várias vezes, em curto espaço, que “analisará” talvez seja uma estratégia de proteção. É como se ele dissesse “eu analisei, cumpri com esse requisito”. É notório também o empenho em incluir o leitor, em chamá-lo. Essa estratégia também permite a preservação do sujeito produtor, ao chamar o leitor e ao incluí-lo como também analista da seção (“analisaremos”), há uma divisão implícita das responsabilidades por aquela análise.

Outro aspecto que podemos destacar é a declaração de que os fragmentos serão analisados “com base na teórica bakhtiniana”. Diferentemente das resenhas, nas quais a análise configurou-se como comentários e relações, o artigo científico requer uma outra forma de analisar, reconhecida pelo sujeito 1, que sinaliza fundamentar a análise em algum aparato teórico, revelando um aprimoramento do conhecimento da comunidade acadêmica em relação aos momentos de geração de dados anteriores. Contudo, como veremos, a teoria poderia ter sido mais aproveitada durante a análise.

O primeiro subtópico é iniciado com um extenso trecho do romance *Abdias*.

3.1. A mentira em termos de enunciados concretos

Ao entrar no portão, foi que me veio a lembrança ter tido, nos jornais da manhã, que um professor de São Paulo realizaria no auditório da Escola Normal uma conferência sobre a língua em que teria sido escrito o Novo Testamento, esquecendo-me das inclinações filológicas de Carlota, achei bom o protesto e falei-lhe ao jantar:

- O Beirão arranjou-me uma boa estopada para hoje, com essa conferência sobre a língua do Novo Testamento...

- Por quê? – perguntou-me – Você é obrigado a ir?

- é difícil escapar, pois o beirão inclui-me no número dos que deverão sentar-se à mesa ao lado do conferencista. Talvez tenha mesmo de presidir à sessão, se não comparecer algum representante do mundo oficial.

- Pois vamos... Quem sabe vale a pena? – Disse Carlota, paralisando-me o coração.

Maria Clara neste momento salvou-me, lembrando à mãe o compromisso que assumtramos de levá-la à primeira sessão do cinema do bairro, onde passa um desenho animado. Um tanto contrafeito, Carlota consentiu em ir só com a menina, para que eu pudesse comparecer à conferência".(ANJO: 1986, p 64-65).

"Carlota já dormia quando entrei em casa. Estremunhada, perguntou-me se fora boa a conferência do Beirão. Esclareci que Beirão apenas apresentara o conferencista, que era uma professora de São Paulo.

- E qual foi mesmo a conclusão do homem sobre a língua em que se escreveu o Evangelho?

- Perguntou já desperta, deixando-me embaraçado por momentos.

- Você pergunta isso com ar de quem considera a questão líquida e certa – respondi, com um bocejo fingido, para ganhar tempo. – Em primeiro lugar, um filólogo amador não diria, no caso, evangelho, e sim evangelhos. Em segundo lugar, não foram eles escritos numa só língua...

Ou porque suspeitasse de não ter eu ido à conferência, ou simplesmente pelo desejo de tagarelar, Carlota exclamou:

- Pois eu pensava que os textos primitivos tivessem sido em hebraico... Esse conferencista...

Cortei a nova alusão ao conferencista com uma afirmação enfática, já socorrido pelas reminiscências de leituras, que me afluíram à tona do espírito:

- A senhora não está em má companhia. Se não me engano, são cópias, que conheceu pessoalmente o apóstolo João, afirmou, numa obra, haver Mateus escrito em língua hebraica os oráculos do Senhor. Resta saber se o santo se referia ao hebreu antigo, no tempo de Cristo só conhecido dos rabinos, ou ao aramaico, língua popular da Palestina, depois do exílio babilônico...

Salvando-me do embaraço, tinha-me vindo à memória uma página do Padre Santana, contestador de Erasmo e do cardeal Caetano. Carlota olhava-me surpreendida com a minha fluência, embora eu tinha o costume de, por brincadeira, fazer em casa discursos, semelhantes, imitando o Beirão.

Este mulato pelo exato, e defendendo-me contra possível continuação do interrogatório, continuei a declamar, enquanto enfiava o pijama:

- O conferencista manifestou-se partidário dos que opinam haver sido escritos em dialeto helênico os quatro Evangelhos. A tese de que se trata de uma língua artificial judeu Greco – cristã, o chamado "grego híblico", já foi suficientemente reputado, com os estudos de Kennedy e Dussmam...

- Meu Deus! Que luxo de erudição... – disse Carlota, maliciosamente. – Quer dizer que podemos dormir tranquilos... Foi mesmo em dialeto helênico... (ANJOS: 1986, p. 69-70)

Figura 17: Fragmento 2 - artigo científico 1 (sujeito 1)

À primeira vista, por sua colocação, a longa citação parece-nos uma epígrafe do tópico, contudo, por sua extensão seria improvável. O fragmento é o trecho a ser analisado no tópico, todavia, o sujeito 1 não sinaliza isso, deixando o leitor a priori sem informações. Apenas após

a citação, no primeiro parágrafo do fragmento a seguir, que alguma indicação é dada.

Nas sequências discursiva acima percebe-se que o texto que entra na trama é a mentira, um texto tipo da oralidade. Esta mentira foi proferida por Abdias, um pai de família e professor de um colégio bem conceituado que deveria pregar pela ética.

A mentira, nestes trechos, entra na vida de Abdias no momento em que ele se vê na necessidade de ir a casa de Gabriela com a desculpa do questionário, no entanto não queira dizer a sua esposa, Carlota, onde iria de fato temendo provocar a desconfiança de sua esposa. Para concretizar sua mentira Abdias utiliza-se de um projeto (intenção) e da execução desse projeto. Com relação a intenção, fica claro no primeiro trecho, que o desejo de Abdias era convencer a esposa de que ele iria participar de uma conferência a convite do professor Beirão, quando na verdade iria a casa de Gabriela: “Ao entrar no portão, foi que me veio à lembrança ter lido, nos jornais da manhã, que um professor de São Paulo realizaria no auditório da Escola Normal uma conferência sobre a língua em que teria sido escrito o Novo Testamento. Esquecendo-me das inclinações filológicas de Carlota, achei bom o protesto e falei-lhe ao jantar”: Já a execução da mentira se realiza no momento em que Abdias chega em casa após ter estado na casa de Gabriela e inicia uma conversa com Carlota, na qual responde as perguntas feitas por ela sobre a conferência a qual teria participado, que na verdade não existia: Carlota já dormia quando entrei em casa. Estremunhada perguntou-me se fora boa a conferência do Beirão. Esclareci que Beirão apenas apresentara o conferencista que era um professor de São Paulo.

Em sua mentira Abdias envolve várias outros personagens como: o professor Beirão que ele responsabiliza ser o culpado pela sua presença a conferência – “o Beirão arranhou-me uma boa estopada para hoje, com essa conferência a língua do Novo Testamento”...; Carlota que é justamente a pessoa que pretende enganar com a história da conferência, Gabriela, o pivô da mentira já que Abdias inventa a conferência justamente para poder ir a sua casa sem levantar suspeitas da esposa.

No texto mentira tem o surgimento de outros textos como: conferência – evento inventado por Abdias para justificar sua saída de casa; ironia (por parte da esposa de Abdias) este texto materializa-se na fala de Carlota no momento em que profere a seguinte frase: - Meu Deus! Que luxo de erudição... – disse Carlota, maliciosamente. – Quer dizer que podemos dormir tranquilos... Foi mesmo em dialeto helênico..., após as explicações de Abdias sobre a conferência; questionário que é a desculpa dada por Abdias, a Gabriela e sua família para sua visita: Ao dizer isso, apresentou-me a minuta que copio nesta página: esboço de questionário para inquérito social.

Com essa análise pretendo demonstrar como o sociointeracionismo Bakhtiniano ajuda a compreender como o gênero discurso entra na trama narrativa, assim como o texto entra na vida do personagem. Conseqüentemente através desta reflexão, pretendo demonstrar como em um texto existe outros textos.

Figura 18: Fragmento 3 - artigo científico (sujeito 1)

No primeiro parágrafo, seguinte à citação (fragmento 3 – figura 18), há a declaração “nas sequências discursiva acima percebe-se que o texto que entra na trama é a mentira [...]”, e, no segundo parágrafo (ainda no fragmento 3 – figura 18), “a mentira, nestes trechos, entra

na vida de Abdias” / “ com relação a intenção, fica claro no primeiro trecho”. Nesses excertos, temos a referência ao trecho do romance *Abdias*, no entanto, de maneira confusa para o leitor: o sujeito 1 utiliza “sequências” e “trechos” no plural e, depois, utiliza “no primeiro trecho”. Restam, portanto, as dúvidas: a citação corresponde a vários trechos? Ou haveria outros trechos? O que seriam sequências discursivas? Ainda no segundo parágrafo do fragmento 3, temos outras pequenas citações que tornam a referência aos “trechos” ainda mais confusa. Essa confusão implica um desconhecimento do gênero, do processo de escrita e, conseqüentemente, da comunidade discursiva, já que uma escrita monitorada e/ou reescrita do texto permitiriam o sujeito 1 colocar-se no lugar do seu leitor e essas incongruências seriam sanadas.

Ao verificarmos as outras seções da análise, constatamos que essa estratégia de organizar o texto em tópicos iniciados por citações repete-se outras duas vezes nos fragmentos 4 e 5, nos quais também observamos as confusões quanto à referência.

3.2. A ingratidão em forma de enunciado concreto em *Abdias*

“Que homem ingrato! Como uma criatura pode ser assim? Dia e noite, só vivo pensando nas coisas que podem torná-lo feliz. Tenho até feito os serviços pesados da casa, para que ele possa comprar livros e divertir-se com os amigos.

Mesmo os mesmos têm sido sacrificados, a fim de que nada lhe falte... agora, trata-me como um traste incômodo. É superior as minhas forças verificar, depois de tanta luta que ele não gosta de mim.

Como se pode dissimular dessa forma? Que crueldade, que fingimento, que fraqueza de caráter!

Palavras tremendas e, no entanto justas! Na verdade, cansei irreparável mal a essa pobre Carlota, que sempre foi boa para mim. A natureza faz do homem um foguete, levando-o à volubilidade no amor, mas a virtude consiste em dominar a natureza.”
(ANJOS, 1986:168)

Na seqüência discursiva acima, percebe-se que o texto que entra na trama é a ingratidão. Esta ingratidão é proferida por Abdias e relatada por Carlota em um pequeno bilhete onde desabafa o que estava sentindo. Ao relatar a ingratidão de Abdias, Carlota utiliza-se de um projeto e da execução desse projeto. Com relação a intenção fica claro que desejo de Carlota era atingir moralmente Abdias mostrando para ele quanto mau a causou, para isto ela utiliza-se de expressões como: “Que homem ingrato! Como uma criatura pode ser assim?”; “Como se pode dissimular dessa forma? Que crueldade, que fingimento, que fraqueza de caráter!”; “Agora, trata-me como um traste incômodo;; já a execução do projeto de Carlota é bem sucedida, uma vez, que suas palavras consegue atingir Abdias, ao ponto dele reconhecer que as palavras de Carlota tremendas e, no entanto , justas! Na verdade causei irreparável mal a essa pobre Carlota, que sempre foi boa para mim”.

Ao falar sobre a ingratidão Carlota envolve em seu texto outros personagens como: Abdias que é justamente a pessoa a quem ela acusa de ser ingrato: “Que homem ingrato!” e os filhos que ela teve com Abdias, uma vez que ela diz que até os filhos foram sacrificados em função do bem estar de Abdias, logo a sua ingratidão não foi só com a esposa mas também com os filhos: “mesmo os meninos têm sido sacrificados a fim de que nada falte...”

No texto ingratidão temos o surgimento de outro texto: o sacrifício vivido por Carlota e seus filhos. Este texto materializa-se neste fragmento no momento em que Carlota diz: “dia e noite, só vivo pensando nas coisas que podem torná-lo feliz. Tenho até feito os serviços pesados da casa, para que ele possa comprar livros e divertir-se com os amigos”. “mesmo os meninos têm sido sacrificados, a falte...”

Figura 19: Fragmento 4 - artigo científico (sujeito 1)

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

“Carlota, a vida é um tecido de equívocos. Foi preciso que morresses para eu saber que te amava e que éramos felizes, na monotonia dos nossos dias. Nessa monotonia, formada de coisas simples e permanentes, encobria-se a felicidade.

A sede de coisas novas leva-nos a desconhecer nosso próprio bem. Fugindo ao que me parecia medíocre, perdi-me num mundo de aparências enganosas. (ANJOS, 1986:139).

“Que desgraçado egoísmo, que miséria! Eu teria horror a mim mesmo, se não me consolasse a idéia de que o sentimento impuro nasce como a erva daninha no coração de todo ser humano e que só no pensamento amadurecido se pode apurar nossa culpa.

Não nos abismos, mas no altiplano da consciência é há de fazer-se a devassa final. Que podemos contra esses abismos? Evitá-los e repeti-los, mas nunca extingui-los.

Carlota, perdoa-me os meus desvarios seus permitiu que tu viva ainda, eu tivesse podido voltar ao teu afeto e começar minha reabilitação. Para castigo meu, talvez os dias de novo se tornassem doces, em tua companhia, quando já estavas para me deixar... Ó Carlota, se fosse possível ter-te novamente... (ANJOS, 1986:140).

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

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

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

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

Figura 20: Fragmento 5 - artigo científico (sujeito 1)

No fragmento 3, as expressões “nas sequências discursiva”, no fragmento 4, “na sequência discursiva” e, no fragmento 5, “na sequências discursivas” tornam o texto confuso. Além disso, elas trazem erros de concordância que também prejudicam a composição textual não apenas do artigo científico, mas também das resenhas do sujeito 1 analisadas. Há um baixo domínio do conhecimento da norma culta da língua por parte do sujeito 1 que, muitas vezes, prejudica os bons comentários e as relações que são estabelecidas, principalmente nas unidades analíticas dos gêneros resenha e artigo científico, nas quais o sujeito está mais livre de textos-fonte para guiar sua escrita.

A maior quantidade de erros/inadequações no artigo científico e, também, no relato de observação (discutido posteriormente) em relação às resenhas, supomos que se dá ao fato de os gêneros serem mais analíticos, como já dito, maiores em extensão e o sujeito se sentir mais livre para escrever. Em outras palavras, se há mais escrita há, proporcionalmente, mais erros e, se o sujeito sente-se mais livre para escrever, ele se arriscará mais, tanto em formas linguísticas quanto em tentativas de posicionamento.

A estratégia de organizar a análise em seções definidas parece-nos ser adequada por permitir uma leitura mais objetiva e coerente, características importantes para um texto acadêmico. Todavia, o sujeito 1 parece acomodar-se e fazer repetições que empobreceu seu texto: “Nas sequências discursiva acima percebe-se que o texto entra na trama é a mentira, um texto tipo da oralidade. Esta mentira foi proferida por Abdias, um pais de família e professor de um colégio bem conceituado que deveria pregar pela ética.” (primeiro parágrafo – fragmento 3); “Na sequência discursiva acima, percebe-se que o texto que entre na trama é a ingratidão. Esta ingratidão é proferida por Abdias e relatada por Carlota em um pequeno bilhete onde desabafa o que estava sentindo.” (primeiro parágrafo – fragmento 4); “Na sequências

discursivas acima, percebe-se que o texto que entra na trama é o arrependimento. Este arrependimento é sentido por Abdias, um pai de família casado com Carlota, que por ter se apaixonado por Gabriela chegou ao ponto de desejar a morte da esposa”. (primeiro parágrafo – fragmento 5). As repetições sugerem, assim como as longas citações do romance, o uso de estratégias de preenchimento textual.

Nos três primeiros tópicos, intitulados “A mentira em termos de enunciados concretos”, “A ingratidão em forma de enunciado concreto em Abdias” e “O arrependimento em forma de enunciados concreto em *Abdias*”, o sujeito 1 faz uso das mesmas estratégias na tentativa de analisar a obra: traz uma longa citação, em seguida, faz parágrafos destinados a recontar o fato ou os fatos presentes nas citações, identifica aspectos e traz novas citações do romance para comprovar a identificação. O sujeito, com isso, demonstra estar amadurecendo seu conhecimento sobre o texto especializado, percebendo, conforme os dados demonstram, que a escrita acadêmica requer análises alicerçadas, análises recursivas de ida e volta aos dados, a fim de (des) confirmar hipóteses.

Linguisticamente, vemos a recorrência de expressões, além das já apresentadas no início desta subseção, que indicam a análise. Algumas revelam distanciamento do sujeito 1 “percebe-se” e “fica claro”, todavia, outras indicam seu engajamento ao assumir-se como analista: “com essa análise pretendo demonstrar”, “consequentemente através desta reflexão, pretendo demonstrar”. Há ainda o uso do plural da primeira pessoa com a finalidade de envolver o leitor e chamá-lo para também analisar: “no texto arrependimento temos o surgimento de outros textos”, por exemplo.

O último tópico da análise do artigo científico, do sujeito 1, difere dos três anteriores em relação à finalidade. Vamos a ele.

3.4. Mentira, ingratidão e arrependimento: temas fundamentais par constitutividade do personagem Abdias

Anteriormente analisamos fragmentos do romance *Abdias* relacionados à mentira, ingratidão e arrependimento, todos tendo a participação do personagem Abdias. Diante desse contexto, de que maneira estes temas ajudaram na construção do personagem Abdias, apresentada nas últimas páginas do romance?

No primeiro fragmento, a mentira, fica clara que Abdias mente conscientemente para poder ir à casa de Gabriela, sem levantar suspeitas, uma vez que nutria pela mesma um sentimento platônico, que acreditava ser “amor” quando na verdade não passava de “meras fantasias”. No entanto o que ele não poderia imaginar era que Carlota já suspeitava, tendo momentos depois a confirmação de suas suspeitas ao ler páginas do caderno escritas por Abdias, onde contia relatos de seus sentimentos por Gabriela. Ao ler as páginas do caderno Carlota, escreveu um bilhete (segundo fragmento analisado), encontrado após sua morte, neste bilhete ela deixa explicito que já sabia dos sentimentos que Abdias nutria por Gabriela e ainda mais explicito fica todo sofrimento que Abdias a causou, pois Carlota era uma mulher que só vivia em função da família entretanto recebe como retribuição uma traição, embora não consumada. A morte de Carlota, associada a este bilhete, são determinantes para que Abdias perceba que sua paixão por Gabriela não passou de uma ilusão sendo Carlota seu grande amor, e o mais doloroso que Abdias tomou conhecimento foi todo o sofrimento que havia causado a sua esposa, o que se tornou o fator fundamental de seu arrependimento (terceiro fragmento analisado).

Após se arrepender de tudo o que havia feito, as mentiras contadas, os sofrimentos causados, o personagem Abdias acaba se redimindo ^{passando a viver em função} dos filhos e do trabalho. Diante do exposto, fica evidente que a mentira, a ingratidão e o arrependimento são determinantes na mudança de comportamento do personagem, de um homem mentiroso que vivia por alimentar a ilusão de uma paixão por uma mocinha, sem nem ao menos se importar com os sentimentos alheios, para um pai dedicado e amoroso que agora reconhecerá o verdadeiro valor de um grande amor.

Figura 21: Fragmento 6 - artigo científico (sujeito 1)

O tópico “Mentira, ingratidão e arrependimento: temas fundamentais para constitutividade do personagem Abdias”, não segue o padrão dos anteriores, que buscam analisar fragmentos através de três pontos da teoria de Bakhtin. Esse tópico (fragmento 6 – figura 21) busca estabelecer relações entre os anteriores, partindo de uma pergunta norteadora presente no primeiro parágrafo do fragmento, respondida no segundo parágrafo, no qual o sujeito 1 estabelece as relações entre os fragmentos.

No terceiro parágrafo, o sujeito realiza um fechamento para sua análise. Nesse último parágrafo, o sujeito analisa valorativamente as atitudes do personagem Abdias. Para isso, ele usa a expressão “diante

do exposto, fica evidente que [...]” como estratégia argumentativa de convencimento do leitor, não lhe permitindo discursivamente negar as afirmações do sujeito produtor.

Em síntese, o modo organizacional da análise do artigo científico do sujeito 1 aponta para um produtor engajado na comunidade discursiva, que percebeu a necessidade de relacionar os dados, os comentários e a fundamentação, organizando sua análise logicamente através de categorias e elaborando um tópico de fechamento para os tópicos categorizados, mostrando as relações entre eles.

Verificamos também a presença de títulos criativos e adequados aos tópicos, a tentativa de uniformização dos tópicos analíticos e o uso linguístico (tempos verbais e pessoas do discurso; expressões indicativas de análise, por exemplo). Com essas estratégias, o sujeito 1 demonstra estar desenvolvendo o domínio do conhecimento do gênero, do processo de escrita, do conteúdo e da comunidade discursiva, através de uma percepção analítica que se amplia juntamente com sua autonomia e sua busca para tornar-se membro.

Por fim, salientamos que, proporcionalmente à ampliação de sua autonomia, amplia-se também a quantidade de desvios quanto à norma linguística padrão. O sujeito, ao adquirir maior confiança em sua escrita, arrisca-se mais em suas construções e, por produzir um gênero de maior extensão do que as resenhas, evidencia mais problemas de domínio do conhecimento da norma padrão que prejudicam a composição textual. Vale ressaltar que muitos desses problemas de concordância simples entre núcleo do sujeito e adjuntos adnominais, por exemplo, poderiam ter sido solucionados com a utilização do revisor de texto do próprio programa de computador utilizado para edição do artigo científico.

RELATO DE OBSERVAÇÃO

O relato de observação, elaborado pelo sujeito 1, compõe-se de introdução, metodologia, fundamentação teórica, descrição das observações, considerações finais e referências, cumprindo, assim, com a estrutura retórica prototípica. O gênero foi produzido no terceiro e último período letivo analisado, após a observação feita pelo sujeito de aulas do ensino básico em escola regular.

Ao investigarmos a unidade de análise do relato 1, denominada “Descrição das observações”, observamos manutenções e modificações de conhecimentos demonstrados pelo sujeito 1 nas produções anteriores.

Inicialmente, podemos destacar a utilização de títulos. O título principal da seção aponta para a unidade retórica puramente descritiva, não sendo, portanto, um título adequado a essa unidade. O sujeito gera uma expectativa em seu leitor que não é cumprida, contradizendo-se. Os subtítulos “As condições da escola”, “O trabalho planejado pela professora e a metodologia utilizada” e “O trabalho realizado pela docente”, por serem temáticos, esclarecem melhor o assunto abordado, apesar de, na segunda subseção, o sujeito 1 realizar descrições e comentários sobre a prática da docente observada que, de acordo com os subtítulos, deveriam estar na terceira subseção. Ao compararmos os títulos presentes no relato de observação aos títulos do artigo científico, verificamos que os títulos do artigo científico relacionavam os dados e o aporte teórico, sendo mais bem elaborados. Houve, aparentemente, um retrocesso, contudo, ao que os dados apontam, o desenvolvimento dos conhecimentos ligados à escrita especializada, no caso observado, se dá por meio da experimentação de erros e acertos. Recuos e avanços são, de tal modo, previsíveis e normais num processo tão complexo.

Após o título inicial, há uma introdução das subseções descritivas analíticas. Vejamos o fragmento.

4. DESCRIÇÃO DAS OBERVAÇÕES

Neste tópico, relato as observações feitas durante o período em que acompanhei as aulas de Língua Portuguesa, com algumas considerações apresentadas por grandes estudiosos.

No primeiro momento apresentarei as condições da escola. Com comentários baseados nos textos de Santos (2004), Tardif (2009) além dos conceitos de antigos e novos paradigmas apresentados pelo professor doutor da FEA/USP Gilberto Teixeira. Na sequência explanarei sobre o trabalho planejado pela professora, segundo os pressupostos teóricos de Masetto (1996), Alarção (2004), Tardif (2009) e Teixeira (2012, Antigos Paradigmas/Novos Paradigmas), e por último discorrerei sobre o trabalho executado pela docente, tomando por base os textos de Geraldi (1996; 1997) e Marcuschi (2001).

Figura 22: Fragmento 1 - relato de observação (sujeito 1)

Na introdução, fragmento 1 (figura 22), o sujeito expõe o planejamento do texto. A presença da introdução bem estruturada, delimitando o mapa organizacional da análise (o que será analisado em cada tópico e com base em quais estudos teóricos), remete a um conhecimento do processo de escrita por parte do sujeito produtor. O sujeito, ao realizar esse mapa, dá indícios de que planejou seu texto e/ou reescreveu, pois sem isso não teria como definir as subseções claramente na introdução.

Ao apresentar o plano, o sujeito produtor define sua estratégia organizacional: três tópicos que relatam momentos da observação embasados em textos previamente estabelecidos. Essa disposição demonstra uma relativa maturidade e compreensão, pois o sujeito consegue relacionar a prática observada na escola investigada com a teoria lida, organizando sua explanação de maneira coerente. O sujeito está se estabelecendo como membro iniciante da comunidade discursiva acadêmica, passando de uma etapa de desenvolvimento de escrita mais escolarizada para uma mais acadêmica.

Para a apresentação do seu texto, ainda nos dois primeiros parágrafos, o sujeito 1 utiliza verbos na primeira pessoa do singular (“re-

lato”, “acompanhei”, “apresentarei”, “explanarei”, “discorrerei”). O uso dessas formas verbais, como já mencionado, indica que o sujeito 1 se assume como autor do texto e toma para si a responsabilidade do escrito. Em outras palavras, é um indício de conhecimento da comunidade discursiva, o sujeito sabe da necessidade de posicionar-se e, realizando isso através de seu texto, insere-se nessa comunidade.

No gênero relato de observação, assim como em outros gêneros da ordem do relatar, convencionou-se academicamente utilizar a primeira pessoa do singular. Desse modo, a utilização dessa pessoa do discurso no relato de observação 1 pode revelar, também, o conhecimento do gênero e da comunidade discursiva por parte do sujeito produtor, já que o gênero pode ser redigido tanto em primeira pessoa do singular quanto do plural.

O primeiro tópico do relato de observação, apresentado a seguir, trata da infraestrutura e dos recursos humanos da escola.

4.1 As condições da escola

Nesta parte apresentarei as condições de infraestrutura da escola onde observei as aulas, além dos recursos humanos presentes na mesma.

A partir das observações feitas percebi que a escola não possui uma boa infraestrutura, seu espaço físico no todo é pequeno para atender a demanda de alunos que frequenta a mesma, possuindo apenas seis salas de aula, (quatro no prédio próprio da escola e duas alugadas em prédios vizinhos à instituição). Os lugares que servem para circulação de pessoas são dois corredores e o pátio que também é usado para recreação dos alunos juntamente com a praça central da cidade que fica em frente a escola. O estabelecimento de ensino não dispõe de nenhum espaço para prática de esportes e nem tão pouco de uma sala própria para multimídia, entretanto possui DataShow, televisão, aparelho de DVD, aparelho de som e computadores que ficam guardados na diretoria por falta de uma sala disponível. A sala dos professores diretoria e biblioteca (a maioria dos livros são os didáticos já utilizados pela escola) funcionam no mesmo cômodo.

Com relação aos recursos humanos a escola conta na equipe administrativa com uma diretora, um vice e secretários. O número de professores totaliza-se em vinte e um, sendo cinco professores de línguas, três de língua portuguesa e dois de língua estrangeira. Por último o pessoal técnico de apoio que são dezanove funcionários (porteiro, merendeira e serviço geral).

Figura 23: Fragmento 2 - relato de observação (sujeito 1)

No fragmento 2, primeiro parágrafo, o sujeito 1 realiza a apresentação do tópico, utilizando verbos na primeira pessoa do singular (“apresentarei” e “observei”).

Em seguida, há um longo parágrafo descritivo dos recursos de infraestrutura da escola, que o sujeito busca analisar utilizando duas expressões indicativas de julgamento: “a escola não possui boa infraestrutura [...] possuindo apenas seis salas de aula”. No terceiro parágrafo, no entanto, ao apresentar os recursos humanos da escola, o sujeito faz apenas uma descrição numérica. O sujeito tenta avaliar mesmo que superficialmente parte da estrutura da escola descrita, mas não arrisca avaliar os recursos humanos. Possivelmente, por falta de conhecimento que lhe permita fazer tais considerações ou talvez por crer que isso demande uma inserção acadêmica ainda maior do que a apresentada pelo sujeito até o momento.

Já no quarto parágrafo, ao referir-se sobre as salas de aula, o sujeito produtor relaciona o que observou na escola com a teoria estudada.

Nas salas de aulas os únicos recursos disponíveis são lousa e carteira que estão sempre organizadas em filas, uma organização estável que é típica do modelo tradicional, o qual Tardif (2009:65) aborda dizendo: “as classes são fechadas, não entra quem quiser, os alunos são dispostos em filas para serem observados simultaneamente pelo mestre”.

Figura 24: Fragmento 3 - relato de observação (sujeito 1)

Nesse fragmento, o sujeito utiliza uma citação direta para dar credibilidade a sua constatação de que as salas de aulas seguem uma organização ligada ao modelo tradicional de ensino, ancorando-se em Tardif (2009)¹⁶.

No parágrafo seguinte, há a tentativa de relacionar o observado com a teoria.

16 TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

No que diz respeito as salas ter apenas lousa e carteira, percebemos outra características do antigo paradigma que acredita se preciso para uma aprendizagem apenas os conhecimentos que o professor tenha a transmitir, ou seja, “o mestre é o centro da atividade na classe (Tardif, 2009:63). Esta característica da escola campo se assemelha a décima oitava característica do paradigma tradicional apresentado por Gilberto Teixeira “salas de aulas projetadas para eficiência e conveniência. “Ênfase na tecnologia, (livros, cadernos e canetas)” e as duas primeiras dimensões do paradigma tradicional propostas por Santos (2004:69);

I) O pressuposto da simplicidade – o conhecimento que o professor vai transmitir é simples isso o aluno aprenderá sem problemas, mesmo que não se use nenhum outro recurso, II) o pressuposto da estabilidade – o mundo não muda e conseqüentemente as pessoas também não, logo não existe a necessidade de se mudar nada, muito menos as salas de aulas.

Figura 25: Fragmento 4 - relato de observação (sujeito 1)

No fragmento 4 (figura 25), o sujeito restringe seu âmbito de observação de salas de aula para lousa e carteira e faz um comentário utilizando o verbo na primeira pessoa do plural (“percebemos”). A ocorrência de troca da pessoa do discurso se deve, talvez, ao descuido e/ou à insegurança da pertinência de seu comentário, buscando preservar sua face, dividindo a responsabilidade com o leitor.

Esse descuido/insegurança indica um sujeito em transição, o que comprova nossa percepção de que o desenvolvimento de escrita na academia se dá em etapas ou níveis; logo, o sujeito 1 transita entre avanços e recuos que possibilitam desenvolver experiência sobre a comunidade discursiva e, com isso, avançar de nível.

Supomos que essa transição demore a se estabelecer ou não se estabeleça completamente. Se a escrita acadêmica materializa-se nos gêneros que são responsáveis pela constituição da comunidade discursiva acadêmica, ela é, por sua vez, social, histórica e discursivamente estabelecida, portanto, mutável. Mesmo o membro academicamente aceito na comunidade tende a aperfeiçoar-se ou a estagnar-se e tanto uma ação quanto a outra parece levar à transição, ainda que imperceptível em curto espaço de tempo. Em outros termos, a comunidade discursiva modifica-se, mesmo que sutilmente, conforme as mudanças sociais, históricas e discursivas, assim, o que é “verdade” hoje

pode não ser amanhã. Isso implica dizer que, se o membro de uma comunidade avança com essas modificações, continuará um membro reconhecido. Inversamente, um membro que estagna pode tornar-se um membro menos reconhecido. Isso tudo porque o conhecimento, de maneira geral, é relativamente estável, mas não totalmente, pois sofre múltiplas influências.

Ainda no fragmento 4, o sujeito usa o conectivo explicativo “ou seja” para introduzir citações de textos teóricos e, com isso, ancorar seu comentário por meio de argumento por autoridade. Isso é muito importante nesse processo de inclusão na comunidade em referência, pois aponta tanto para o conhecimento e apropriação da literatura quanto para o ancoramento da opinião que passa a ser validada por outros membros, no caso o professor.

É importante destacar como o pouco domínio de alguns aspectos linguísticos e textuais do sujeito 1 prejudica seu texto, tornando-o confuso, como podemos observar no fragmento 4. O sujeito demonstra, desde as produções elaboradas no primeiro período letivo, que vem desenvolvendo a escrita acadêmica ao apropriar-se das características retóricas e discursivas dos gêneros, contudo, o pouco domínio de aspectos da norma padrão indica sua transição também ao domínio de registros linguísticos. Possivelmente, alguns desses “erros” decorram da falta de reescrita ou por pouco domínio ou ainda falta de atenção ao utilizar programas de edição de texto, contudo, tanto a atitude de identificação desses problemas como sua correção, usando para isso os recursos básicos de programas de informática como Word, parece-nos ser aspectos do letramento acadêmico de que o sujeito ainda precisa se apropriar.

Assim, como sinalizado na análise do artigo científico, os problemas de ortografia, concordância, orações incompletas, pontuação, paragrafação, entre outros, em maior recorrência no relato de obser-

vação, podem decorrer, também, do fato de o sujeito sentir-se mais à vontade, por estar no terceiro período letivo, o que o leva a escrever mais. Escrevendo mais, o sujeito, por ter pouco domínio da norma padrão, comete mais erros e inadequações, mostrando de modo mais recorrente suas fragilidades e prejudicando seu texto.

O segundo tópico da análise do relato de observação, bem mais extenso que o primeiro, aborda, como veremos, o planejamento e a metodologia da docente observada. Nele, o sujeito 1 objetiva convencer seu leitor de que a professora investigada enquadra-se no novo paradigma de ensino.

4.2 O trabalho planejado pela professora e a metodologia utilizada

A partir das observações feitas nas aulas, identifiquei que a professora não se fazia presente nas salas de aulas apenas para cumprir sua carga horária, mas existia todo um planejamento por parte da professora para realização de suas aulas.

O planejamento das aulas era perceptível em sala, uma vez que os conteúdos trabalhados nas aulas já estavam selecionado, tendo datas pré-determinadas e avisadas ao alunos para serem explorados em sala.

Além do mais em suas aulas a professora se mostrava muito segura do conteúdo que estava abordando, logo percebe-se que a professora se preparou para aula. Esta segurança na hora de explicar determinado conteúdo, Alarção (2004) denomina “conhecimento do conteúdo curricular, isto é, a compreensão profunda e o domínio da matéria a ensinar, no que diz respeito aos conceitos e temas que a constituem, as estruturas que lhes conferem organização interna e ao grau de relevância de uns sobre os outros”.

Como já foi mencionado, as aulas eram planejadas, o que acredito ser muito importante para o desenvolvimento, pois “o planejamento é um instrumento útil de trabalho para professores e alunos. existe para resolver (e não criar) problemas.” (Masetto, 1996).

Outro aspecto observado nas aulas de língua portuguesa foram os materiais utilizados pela professora em sua aula, os quais comentarei na sequência.

A escola onde observei as aulas é pequena, com uma péssima infraestrutura, a parede que separa uma sala da outra são as chamadas “meia parede”, portanto o barulho de uma sala ultrapassa seus limites atrapalhando a sala vizinha, entretanto apesar de todos esse problemas a professora de língua portuguesa não se acomoda, pelo contrário ela procura sempre inovar suas aulas, utilizando aparelho de TV, DVD, Datashow, textos complementares, letras de músicas, poemas, pinturas, jornais, filmes.

Figura 26: Fragmento 5 - relato de observação (sujeito 1)

No fragmento 5 (figura 26), assim como nos fragmentos seguintes, o sujeito produtor organiza seus comentários seguindo a mesma

estratégia: inicialmente, faz uma declaração ou relata um fato; em seguida, traz uma citação direta, ou seja, uma menção de informação retirada de fonte teórica com o objetivo de esclarecer, reforçar e ancorar o que foi declarado ou relatado, tal como podemos observar no terceiro e quarto parágrafos.

Essa estratégia de corroborar o que é dito em uma análise a partir de uma base teórica é uma característica da comunidade acadêmica, já que, nessa comunidade sociorretórica, vozes de vários pesquisadores se inter cruzam para formar o conhecimento acerca de cada temática.

No *corpus* observado, há três formas de citação, a citação direta, a indireta e a citação de uma outra citação, das quais o sujeito 1 realiza, até então, apenas a primeira e a última. O modo direto de citação, assim como a citação da citação, utilizado pelo sujeito produtor várias vezes, requer as habilidades de leitura e transcrição e é usado como uma forma de complementar seu texto, por isso é a citação mais fácil de ser realizada

A citação indireta, em contrapartida, requer habilidade de leitura, interpretação e síntese, pois, ao fazê-la, é necessário sumarizar e interpretar as ideias do autor do texto citado. Essa forma de citação, requer maior maturidade do produtor do texto, característica que o sujeito 1 ainda não desenvolveu, mas que possivelmente desenvolverá à medida que for se estabelecendo como membro, avançando nas etapas de desenvolvimento. Percebemos uma evolução quanto a este aspecto que nos permite acreditar nesse desenvolvimento: nas resenhas não havia a inclusão de vozes diferentes da voz dele próprio e dos autores dos textos-fonte; no artigo, o sujeito já sinaliza para a importância de ancorar sua análise em algum aparato teórico; e, no relato, o sujeito consegue aliar o dado observado, sua percepção desse dado e o que dizem teóricos distintos, apesar de realizar isso ainda de forma

simples, sem as devidas correlações que revelam a complexidade do dado, percepção do analista e fonte teórica.

O sujeito 1 revela, em seus textos, uma crescente necessidade de estabelecer relações entre ideias, fatos e teoria. Com isso, faz uso de vários elementos conectivos. As conjunções são usadas com duas funções: expressar ideias contrárias, estabelecer oposição (“mas” - primeiro parágrafo e “entretanto” - sexto parágrafo); e indicar conclusão (“logo” - terceiro parágrafo, “pois” - quarto parágrafo, “portanto” - sexto parágrafo). O uso de conjunções coordenativas, nas produções desse sujeito, indica um amadurecimento textual inerente aos conhecimentos responsáveis pela escrita acadêmica, que não era observável nas produções anteriores. Esse dado, aliado às considerações anteriores, evidencia que o sujeito 1, ao produzir o relato de observação, encontra-se em um nível de conhecimento da comunidade discursiva e, portanto, de aceitação na comunidade diferente das produções iniciais.

Observemos, agora, o fragmento 6, a seguir.

O livro didático também era utilizado em sala, entretanto não se deliberava a este o papel de ser a única fonte de informações. Esta visão da professora é defendida também por Masetto (1996) que profere as seguintes palavras:

“O livro-texto pode ser utilizado como um dos recursos para a aprendizagem. Pode até se apresentar como texto-base comum a todos, mas não deve construir a única fonte de informações ou ser colocado como um compêndio para todos os conteúdos temáticos. Textos não são só os livros didáticos! Artigos de revistas ou jornais, letras de músicas ou poemas, textos de teatro, histórias em quadrinhos, filmes ou imagens também podem constituir temas para um curso”.

Ao adotar a postura de trabalhar com outros materiais, além do livro didático, a professora está se distanciando de uma das características do antigo paradigma apresentado por Gilberto Teixeira (op. cit.) “Ênfase no raciocínio analítico-linear, baseado em “conhecimento de livros”.

Figura 27: Fragmento 6 - relato de observação (sujeito 1)

Nos parágrafos do fragmento 6, o sujeito aborda o uso do livro didático e estabelece relações entre o visto em sala de aula e o que os estudiosos Masetto (1996) e Teixeira (2012) dizem. Para tanto, ele utiliza novamente citações diretas e, com isso, repete alguns erros, já co-

metidos, na configuração das citações: a citação de Masetto (1996)¹⁷ é recuada, portanto, não deveria ter aspas, faltou ainda a página da obra de onde o trecho foi retirado; já quanto a citação de Teixeira (2012)¹⁸, há a utilização do nome e sobrenome do estudioso, quando deveria ser apenas o sobrenome, além da utilização do “op. cit.” quando as informações sobre ano e página da publicação não eram recuperáveis e do confuso uso das aspas na citação ao fim do fragmento.

O sujeito produtor tenta seguir as normas técnicas, percebidas pela existência de citações e pelo cumprimento de algumas regras de formatação, mas há desvios que fogem às convenções estabelecidas entre os membros do ambiente acadêmico pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Estamos cientes de que as normas da ABNT são constantemente atualizadas e que mesmo alguns membros já aceitos na comunidade possuem dificuldade em segui-las. Entretanto, são normas que regem práticas e eventos e sua utilização demonstra conhecimento da comunidade discursiva.

Vejamos outro fragmento.

Com relação a metodologia usada pela professora pode se dizer que a exposição do conteúdo ocorria por meio de atividades que facilitava e estimulava a aprendizagem. Buscando-se a interação constante com os alunos.

As atividades propostas pela professora eram as seguintes: Discussões e debates sobre o tema da aula, fortalecendo no aluno sua capacidade de construir o próprio conhecimento; Leitura orientada de jornais e revistas, acerca de temas relacionados com a disciplina, permitindo aos alunos a discussão de problemas atuais; Utilização de recursos audiovisuais; Seminários; Atividades individuais.

Em suas aulas recorro-me que sempre antes de iniciar o conteúdo da aula a professora procurava saber o que o aluno havia entendido do tema, a partir da leitura que tinha feito em casa e só depois ela começava a explicar.

Figura 28: Fragmento 7 - relato de observação (sujeito 1)

17 MASETTO, Marcos. *Didática: A aula como centro*. São Paulo: FTD, 1996.

18 Não há referência no artigo científico.

No fragmento 7 (figura 28), é interessante destacar as inserções analíticas realizadas pelo sujeito a medida que cita as atividades propostas pela professora. Os comentários são significativos e demonstram uma preocupação em não apenas descrever, como fez em outros parágrafos, mas também evidenciar a importância de descrever tais aspectos. Ao fazer esses comentários, o sujeito revela a apropriação de conceitos e termos sinalizados pelos indícios presentes nos trechos: “fortalecendo no aluno sua capacidade de construir o próprio conhecimento” e “permitindo aos alunos a discussão de problemas atuais” (segundo parágrafo do fragmento 7). O sujeito 1 indicia, com isso, a ampliação do seu conhecimento de conteúdo e da comunidade discursiva, pois demonstra ter internalizado perspectivas teóricas já estabelecidas como senso comum na comunidade acadêmica, isto é, que o conhecimento necessita ser construído e não transmitido e que a escola precisa discutir temas da atualidade.

No último fragmento do tópico, reproduzido a seguir, o sujeito continua suas observações sobre o método da professora investigada.

Outro aspecto que me chamou atenção é o fato da professora partir de exemplos para explicar o conteúdo. Como exemplo de uma aula deste tipo posso citar as aulas realizadas nos 1º anos, que tinha como tema “os tipos de linguagem”, nesta aula primeiramente a professora mostrou a turma exemplos de charges, desenhos, pinturas, histórias em quadrinhos e letras de músicas, a fim de que os alunos percebessem qual tipo de linguagem presente nos exemplos, feito isto ela começava a introduzir o conteúdo.

Estes modos adotados pela professora nos direcionam para algumas características do “Novo paradigma” apontadas por Teixeira, são elas: “O professor é um facilitador, um agente da aprendizagem. Ele catalisa a descoberta”; “Objetivo é ajudar pessoas a se desenvolver”; “O professor estimula os alunos a verificar seu estilo de aprendizagem”.

No que diz respeito às correções dos exercícios, eram feitas da seguinte forma: primeiramente a professora lia a pergunta, para depois pedir aos alunos que lessem as suas respostas e só após ouvir as respostas dos alunos ela ditava a resposta correta. O mais interessante nestas correções era o fato da professora não permitir que os alunos apagassem as respostas elaboradas por eles, ela sempre pedia para que eles caso não tivessem colocado uma resposta coerente com a questão virasse a página para copiar a resposta correta.

Ainda falando sobre metodologia, vale ressaltar que a professora trabalhava em todas as turmas, em que lecionava seminários em grupos sobre temas da atualidade ligados a realidade dos alunos e que tenha relação com o conteúdo da disciplina. Quando trabalhava seminários sobre temas atuais, além de promover a interação entre os alunos a professora também demonstrava que a “estrutura do currículo é flexível, tanto em conteúdo como em metodologia”. (Teixeira, op. cit.)

Diante do exposto fica evidente que a professora não se baseia no antigo paradigma quando estar na sala de aula, no entanto suas atitudes só confirma a visão de Demo (apud ALARÇÃO, 2004:27) de que “a sala de aula deixou de ser um espaço onde se transmitem conhecimento, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento”.

Figura 29: Fragmento 8 - relato de observação (sujeito 1)

No fragmento 8, o sujeito produtor faz uso de expressões de organização textual e retomadas coesivas que indicam um relativo domínio do seu próprio texto e, conseqüentemente, do conhecimento do processo de escrita: “Outro aspecto que me chamou atenção” (primeiro parágrafo); “No que diz respeito às correções dos exercícios” (terceiro parágrafo); “Ainda falando sobre metodologia” (quarto parágrafo); “Diante do exposto fica evidente” (quinto parágrafo).

Essa última expressão inicia o parágrafo final do tópico: “Diante do exposto fica evidente que a professora não se baseia no antigo paradigma quando estar na sala de aula, no entanto suas atitudes só confirma a visão de Demo (apud ALARÇÃO, 2004: 270 de que ‘a sala de aula deixou de ser um espaço onde se transmitem conhecimento, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento’”. No parágrafo, o sujeito 1 faz o fechamento do tópico, reafirmando sua posição inicial de que a professora baseia-se no novo paradigma de ensino e, com isso, reafirma também dois aspectos salientes em seu texto. Primeiro, a estratégia de afirmar algo e ancorar sua posição ou relato em um aporte teórico por meio da citação direta. Segundo, pouco domínio de alguns aspectos da norma culta da língua, prejudicando a argumentação no caso em destaque, vemos que o sujeito 1 se contradiz através do uso indevido do conectivo adversativo “no entanto”, em vez de um conectivo conclusivo, por exemplo.

Para encerrar a seção analítica, o sujeito licenciando tece considerações sobre o trabalho realizado pela professora observada, cumprindo assim com os três aspectos previamente anunciados. Vejamos o fragmento, a seguir.

4.3 O trabalho realizado pela docente

Durante o período de observação, no 1º ano, muitos foram os trabalhos realizados pela professora em sala de aula, entretanto deterei-me em comentar apenas a apresentação de um seminário realizado por oito alunos da turma, no dia 05/04/2012 e a aula executada pela docente em 12/04/2012, tendo em vista a relação de conteúdo entre essas – tipos de linguagem.

Figura 30: Fragmento 9 - relato de observação (sujeito 1)

O sujeito produtor, no fragmento 9, ao estabelecer o plano organizacional do que será abordado no tópico “O trabalho realizado pela docente”, segue a mesma estratégia utilizada nas subseções anteriores, isto é, apresentar a organização do seu texto para o leitor. É recorrente, nos textos do sujeito investigado, a preocupação com o leitor, o que marca o desenvolvimento do conhecimento da comunidade discursiva.

Em uma perspectiva escolar de escrita, muitas vezes os produtores de texto não pensam em um leitor ao escrever, no máximo, lembram-se do professor como leitor que avalia, procura erros e tem a responsabilidade de completar as lacunas para o entendimento do texto produzido. Ao reportar-se à organização do texto, o sujeito 1 manifesta um conhecimento que o distancia dessa perspectiva escolar e o aproxima de uma perspectiva acadêmica.

Esses dados apontam que o sujeito produtor transita cada vez mais para um nível de membro iniciando na comunidade acadêmica. Outro aspecto que comprova esse fato é visto na organização do texto quando o sujeito restringe seus dados a uma amostra observável, seguindo um critério: o tipo de conteúdo das aulas observadas.

Essa seleção de dados parece evidenciar um progresso de análise, o sujeito produtor tem a consciência de que, para uma investigação, não é necessário analisar todo o material coletado, pois os dados podem ser definidos e redefinidos conforme critérios. Nesse caso, o critério de análise é estabelecido pela semelhança entre a temática das aulas com a temática “tipos de linguagem”. Isso o levou à escolha de duas aulas para análise.

Nos parágrafos seguintes, o sujeito descreve e comenta rapidamente o seminário observado na primeira aula (primeiro parágrafo – fragmento 10, a seguir), descreve a aula expositiva (segundo parágrafo – fragmento 10, a seguir) e, num parágrafo após, relaciona os dois objetos de observação, como pode ser visto a seguir.

Na apresentação do seminário, cujo tema era a linguagem extra-verbal, inicialmente o grupo introduz o que é a linguagem extra-verbal e na sequência utiliza-se de recursos como uma peça teatral e um enigma para melhor transmitir aos ouvintes sobre o tema que está sendo abordado. Vale ressaltar que é de grande relevância para o educador trabalhar apresentação de trabalhos orais com os alunos, pois esses os ajudarão a perder a timidez na hora de se expor em público.

Com relação à aula exposta pela docente sobre a linguagem não-verbal, a professora solicita aos alunos a leitura oral de algumas gravuras existentes em uma folha de ofício, disponibilizada pela mesma.

Em ambas as aulas percebi que foi trabalhado com os alunos a prática da oralidade: no seminário através da exposição oral do conteúdo e na aula da docente pela leitura oral das gravuras. Nota-se que nos dois casos existe uma possível tentativa de trabalhar com a produção de textos orais. Trabalhar a produção de textos em sala de aula é um ponto bastante debatido por Geraldi (1997:135), uma vez que este “considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino / aprendizagem da língua”.

Figura 31: Fragmento 10 - relato de observação (sujeito 1)

Os três parágrafos do fragmento 10 também funcionam como introdução dos comentários sobre as aulas. Vale destacar, no primeiro parágrafo, uma reflexão provavelmente influenciada pela disciplina *Oralidade e Escrita*, cursada pelo sujeito no segundo período letivo, que demonstra uma relação interdisciplinar: “Vale ressaltar que é de grande relevância para o educador trabalhar apresentação de trabalhos orais com os alunos, pois esses os ajudarão a perder a timidez na hora de se expor em público”.

Na sequência, o sujeito passa à análise da aula na qual foi realizado um seminário pelos alunos. Vejamos o fragmento 11, a seguir.

Feitas estas ressaltas, apresentarei a seguir os comentários relacionados as duas aulas citadas anteriormente.

No que diz respeito ao seminário chamou-me atenção a maneira como os integrantes do grupo conduziram a apresentação. Inicialmente eles expõe uma introdução sobre o que seria a linguagem extra-verbal para depois apresentarem uma peça que envolve a oralidade (fala) e expressões corporal e facial. O conteúdo da peça esta explicito na sequência.

A3: Quem é você? Por que está chorando?

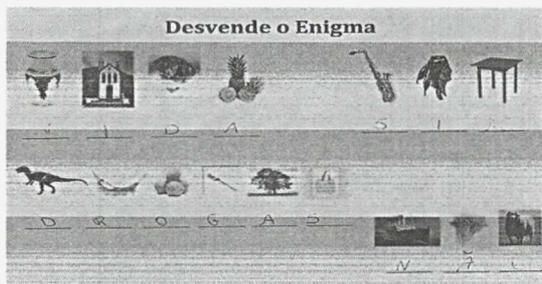
A4: Eu sou o mundo e estou muito triste e fraco. Eu só vejo briga, destruição,

pessoas doente, criança sem escola.
 A3: É verdade. Como vamos morar num mundo assim?
 A4: Só tem um jeito, você precisa me ajudar.
 A3: Qual?
 A4: Encontrar a paz.
 A3: Nossa o mundo desmaiou. Ele deve está muito triste mesmo, vou ajuda-lo.
 Encontrarei a paz. Ah! Que susto. Quem é você?
 A5: Eu sou a guerra, adoro mal, destruição, maldade e briga. E você não vai brigar não?
 A3: Não eu não gosto de briga, vou encontrar a paz e acabar com tudo isto. Já é tempo de mudar. Ei vocês precisam me ajudar. Onde posso encontrar a paz?
 A6: Pergunte para o mar.
 A7: Ou para floresta ou para o céu.
 A3: Cada um me diz uma coisa, desse jeito eu nunca vou saber onde encontrar a paz...
 A6: Olha, olha o marido da lua.
 A7: O sol.
 A3: Senhor sol você precisa me dê uma luz. Onde posso encontrar a paz?
 A8: Vou te ajudar minha criança não posso ficar muito tempo (). Segure isto.
 A6: Venhe sol, venhe sol.
 A3: Espere senhor sol, o que eu faço com isto?
 A8: Escute seu coração.
 A3: Tic tac, tic tac, tic tac. SOCORRO, eu preciso de uma ajuda. Onde eu posso encontrar a paz? ... ACHEI, ACHEI, a paz ela mora dentro de cada um de nós é só ouvir a voz do coração.
 A4: Verdade se cada ouve o coração vê que briga não é preciso. Acabou não.
 A5: Agora aprendie que todo mundo junto fazemos um mundo muito melhor.

Essa maneira de apresentar o conteúdo pode-se dizer que é muito inovadora, uma vez que existe a interação com o conhecimento de forma flexível e criativa, fugindo assim do modelo tradicional que enfatiza apenas caderno, lápis, livros, etc., como sendo os únicos meios para aquisição de conhecimento, o que não é verdade, pois “hoje o conhecimento se encontra disponível numa diversidade de formas e de lugares” (NÓVOA apud ALARÇÃO, 2004:31). A visão da professora aceitar e estimular (pois ela orientava pessoalmente cada grupo) este tipo de apresentação demonstra que a docente é um tanto flexível, característica essa do novo paradigma esboçada em Santos (2004:101 como “pressuposto da instabilidade”).

Outro ponto que merece destaque nessa peça é a temática uma vez que estava relacionada à destruição do meio ambiente. Esse tema foi abordado pelo grupo com intuito de levar os ouvintes a refletirem sobre essa temática que tanto preocupa a população, ou seja, “o desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a se próprio e de se autocriticar”. (Alarção, 2004:32). Esta atitude de propor a reflexão nos remete para o novo paradigma.

No decorrer da apresentação o grupo apresentou para turma um enigma, cuja temática estava relacionada às drogas. O enigma pode ser observado logo abaixo:



Na atividade acima, podemos verificar que para desvendar o enigma era preciso apenas lembrar qual a primeira letra correspondente a cada imagem. Esse tipo de atividade nos remete para um método bastante utilizado no antigo paradigma – o da decodificação que consiste apenas na decodificação.

Figura 32: Fragmento 11 - relato de observação (sujeito 1)

Nos parágrafos apresentados no fragmento 11 (figura 32), o sujeito 1, para analisar o seminário dos alunos na aula observada, faz apontamentos e descrições (segundo, terceiro e quarto parágrafos), tece comentários indicativos de julgamento, correlação e/ou avaliação (“No que diz respeito ao seminário chamou-me atenção a maneira como os integrantes do grupo conduziram a apresentação.” – segundo parágrafo; “Essa maneira de apresentar o conteúdo, pode-se dizer que é muito inovadora, uma vez que existe a interação com o conhecimento de forma flexível e criativa, fugindo assim do modelo tradicional [...]” – terceiro parágrafo; “[...] esse tipo de apresentação demonstra que a docente é um tanto flexível, característica essa do novo paradigma [...]” – terceiro parágrafo; “Essa atitude de propor a reflexão nos remete para o novo paradigma” – quarto parágrafo; “Esse tipo de atividade nos remete para um método bastante utilizado no antigo paradigma [...] – sexto parágrafo) e utiliza formas de comprovação de seus comentários (citações, transcrição do seminário e reprodução de atividade).

Em resumo, no fragmento 11, o sujeito produtor sinaliza e/ou comenta um aspecto, traz um exemplo prático (transcrição ou exemplo de atividade) para ilustrar o que foi relatado e traz um ancoramento teórico com a finalidade de dar credibilidade ao fato comentado.

Com essas ações, observamos um sujeito produtor mais engajado analiticamente em relação aos textos anteriores, sobretudo, pelos comentários mais pertinentes e autônomos, no sentido de posicionar-se como especialista. Observamos também um desprendimento desse sujeito na utilização de citações diretas, principalmente, como forma de completar o seu texto, apesar da maioria das citações ainda serem diretas como forma de complementação ao texto. Como indício de progresso no desenvolvimento do conhecimento da comunidade discursiva, esse sujeito começa a utilizar os textos de fundamentação de uma maneira mais colaborativa, como podemos verificar no fim do terceiro pará-

grafo, apesar do erro ao fechar o parênteses: “A visão da professora aceitar e estimular (pois ela orientava pessoalmente cada grupo) este tipo de apresentação demonstra que a docente é um tanto flexível, característica essa do novo paradigma esboçada em Santos (2004: 101 como “pressuposto da instabilidade”).”

Quanto ao uso das pessoas do discurso, verificamos, a princípio, o uso de verbos na primeira do singular, depois a troca para a primeira pessoa do plural, como podemos observar no último parágrafo do fragmento 11, no qual o sujeito utiliza a primeira pessoa do plural – “podemos”. Esse uso ocorre novamente até o fim do seção analítica do relato de observação. Vejamos o fragmento 12, a seguir.

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

P: Vamos lá, olhe primeira coisa que eu pedi a vocês foi o que? Vamos lá respondam, primeira coisa era o que fazer o que?

A: [[Observar as figuras.

P: Então isso quer dizer o que? Observar detalhadamente cada i-magem certo... depois de observar TODAS detalhadamente isso quer dizer () o que tem nela como está nela certo () enumerar então como foi que vocês... a primeira vamos ler a primeira imagem... Quem quer ler a primeira imagem pra mim? Nessa imagem apresenta ou aparece o que?

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

Na sequência da aula, a professora juntamente com os alunos discutem o que está exposto na gravura (Anexo 2) o que pode ser comprovado neste fragmento:

A: [[A primeira, a primeira

A: Uma mesa.

P: Uma mesa.

A: Um bule () um café da manhã.

P: () descrevendo direitinho, vamos lá.

A: [[Mesa, cadeira, prato, xícara, bolo ()

P: A cadeira está aberta ou fechada?

A: [[Aberta.

Este fragmento transcrito é um exemplo do que acontece em toda a aula, uma descrição oral de seis gravuras, que não levam o aluno a refletirem em momento algum, reproduzindo em

apenas o que estão vendo, objetivando uma rigidez nesta atividade, só se descreve o que realmente ver, na descrição, “não há lugar para invenção – a descrição corresponde à realidade, exclui as representações que o sujeito faz do objeto que descreve” (Geraldi, 1997:150).

Figura 33: Fragmento 12 - relato de observação (sujeito 1)

Ao indicar as ações de analista (“inferir” - primeiro parágrafo, “observar” – segundo parágrafo, por exemplo), o sujeito 1 utiliza verbos na primeira pessoa da plural (“podemos” – primeiro e segundo parágrafos, e “observemos” – primeiro parágrafo). Essa ocorrência já havia se dado anteriormente e repete-se novamente, o que pode indicar tanto falta de monitoramento do texto, que sugere pouco conhecimento relativo ao processo de escrita, já que o sujeito não revisou seu texto, a fim de padronizar as formas verbais; quanto falta de conhecimento do gênero, por se tratar de um relato, o uso deveria ser da primeira pessoa do singular. A análise dos dados nos leva a ver que essa mudança é decorrente de pouco domínio do conhecimento do processo de escrita.

Como já dito, o sujeito tende, por ser um texto de maior extensão, a cometer mais inadequações linguísticas; a troca de pessoa do discurso talvez tenha se dado por falta de memória sobre qual pessoa do discurso tinha sido utilizada anteriormente, problema que seria solucionado com uma reescrita.

Em contrapartida ao uso da primeira pessoa do plural, no primeiro parágrafo, o sujeito 1 expõe-se ao utilizar a expressão “ao meu ponto de vista”. A forma de argumentação usada nesse parágrafo é interessante do ponto de vista do desenvolvimento da escrita acadêmica, vejamos novamente o parágrafo: “*Partindo para análise da aula realizada pela docente, podemos inferir que a mesma não inicia a aula trazendo uma introdução sobre o que seria a linguagem não-verbal, talvez porque esta aula aconteceu após as apresentações dos seminários sobre os três tipos de linguagem, no entanto ao meu ponto de vista espera-se do professor quando expõe determinado tema,*

antes de tudo que explique sobre o que se trata. Observemos o exemplo a seguir.”

No parágrafo reproduzido, inicialmente, o sujeito 1 afirma, em primeira pessoa do plural, que a professora deixa de realizar uma introdução (em itálico); após, utiliza o “talvez” como modalizador para fazer uma ressalva que possivelmente explicaria a atitude da professora (sublinhado); em seguida, faz uso da conjunção adversativa “no entanto” para colocar seu comentário sobre o fato, que se opõe à possível explicação para a ação da professora, deixando claro que o posicionamento é seu através da expressão “ao meu ponto de vista” (em negrito); por fim, utiliza o verbo “observemos” no imperativo/primeira pessoa do plural para comprovar seu posicionamento por meio de uma transcrição.

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

Nos parágrafos seguintes, o sujeito 1 continua analisando a aula. No segundo parágrafo, faz um comentário positivo sobre a atuação da professora, fundamentando-se nos textos de Geraldi (1997)¹⁹ e de Teixeira (2012). No terceiro, faz um comentário negativo, baseando-se em uma transcrição da aula e finaliza com uma citação. Esses comentários, positivo e negativo, indicam, assim como sinalizado no parágrafo anterior, que o sujeito 1 está desenvolvendo sua capacidade analítica e, com isso, os conhecimentos responsáveis pela escrita acadêmica.

¹⁹ GERALDI, João W. No espaço do trabalho discursivo- alternativas. In: **Portos de passagens**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

A seção analítica do relato de observação é finalizada com o parágrafo a seguir.

Diante do exposto podemos inferir que a docente trabalhou em suas aulas dois eixos de ensino dos apontados por Geraldini (op. cit.): a leitura e a oralidade. Esses dois eixos se materializam na primeira aula analisada através da leitura de texto base para o seminário e consequentemente pela exposição oral do conteúdo, já na segunda aula a leitura e a oralidade pode ser observada a partir da leitura oral das gravuras feitas pelos alunos e a professora.

Figura 34: Fragmento 13 - relato de observação (sujeito 1)

No fragmento 13, o sujeito 1 fecha o tópico três de sua análise, ratificando os eixos de ensino utilizados nas aulas observadas, com base em teoria. Para isso, refere-se a um aporte teórico sem realizar citação direta. Com isso, esse sujeito consegue relacionar a referência lida com a prática observada, interpretando o texto teórico e os fatos observados para escrever seu comentário e não simplesmente comprovar através um complemento para o texto. Além disso, o sujeito ainda faz uso do verbo “inferir”, tipicamente acadêmico e característico de seções analíticas.

No relato de observação, em síntese, verificamos demonstrações de desenvolvimento do conhecimento da comunidade discursiva, do gênero, do processo de escrita e do conteúdo, através de indícios presentes na seção analítica. O sujeito 1 demonstra seu posicionamento, faz comentários mais fundamentados e embasados em fontes diversas (teóricas e observacionais), utiliza conectivos a fim de relacionar ideias, organiza sua exposição de acordo com critérios e demonstra se preocupar com a compreensão do seu leitor, faz ressalvas e mostra pontos de vistas positivos e negativos, começa a apresentar citações indiretas. Em compensação, o sujeito comete inadequações micro e macroestruturais, apresenta dificuldade de seguir normas de citação e referenciação, não exibe uma padronização da pessoa do discurso utilizada.

O sujeito 1, portanto, busca inserir-se na comunidade discursiva acadêmica através de vários conhecimentos inerentes à escrita característica dessa comunidade, mesmo sem grande domínio da norma padrão da língua, que também é uma característica essencial da escrita acadêmica. Parece-nos que o seu esforço é o de desenvolver o domínio dos outros conhecimentos, mas não o da escrita padrão. Talvez, o sujeito dê maior atenção às demonstrações dos conhecimentos relativos ao gênero, comunidade discursiva e assunto em detrimento ao conhecimento da norma padrão, contudo, dominá-la é uma exigência implícita nos outros conhecimentos da comunidade referida, não dominá-la revela uma lacuna que remonta ao ensino básico. O não conhecimento da norma prejudica o andamento da análise, deixa o texto truncado e dificulta a aceitação desse sujeito pelos demais membros da comunidade.

SUJEITO 2

RESENHA

RESENHA 1

A produção da resenha 1 do sujeito 2, assim como dos demais textos, seguiu os mesmos princípios básicos dos textos produzidos pelo sujeito 1, ou seja, foram desenvolvidos nas mesmas disciplinas e curso de férias e entregues nas mesmas datas. Focamos, nesta subseção, na primeira resenha do sujeito 2, que, como veremos, distancia-se do gênero esperado na comunidade acadêmica. Apesar das tentativas de adequação, as estratégias utilizadas não funcionaram como possível-

mente o sujeito 2 concebeu. Vejamos o primeiro fragmento da resenha 1 desse sujeito.

2ª) Propriamente a uma compreensão da educação implica atribuir sentidos aos falares de seus protagonistas sobre o cotidiano. Professores, alunos, comunidade acadêmica, Universidades, além na sua escala, aspectos significativos em acordo com sua perspectiva cultural. Quando estes falares, muitas delas exaltando o castigo, genuinamente, chega-se à ideia de prelúdio. Ao mesmo tempo, o discurso sobre o presente é afetado pela proximidade de que se vive a ocorrência da crise. A concepção de crise aqui tem um sentido negativo, fornece a ilustração aos, de queda do significado, de fim. Fala-se muito em crise na educação. No entanto, parece ver, prelúdio, uma crise de racionalidade. Isso acontece porque refletir sobre a educação atual não é tarefa das mais fáceis em uma época caracterizada pela diversidade de parâmetros, paradigmas, ações. Dize-se a heterogeneidade das abordagens sociais, das leituras de mundo, e enfaticamente das grandes teorias que explicaram as formações sociais até agora. A prioridade é de casos, de generalidade, de falta de amonstros e de explicações totalizantes até então considerados capazes de serem elaborados.

→ sem o que isto tem a ver com o trabalho

Calor, então, refletir sobre como se chega a esta crise forma de racionalidade, compreendendo-a não como única, mas por ser diversa, em acordo com a multiplicidade de valores possibilitados pela multiplicidade de abordagens que novos tempos dispõem.

Figura 35: Fragmento 1 - resenha 1 (sujeito 2)

Ao lermos a resenha 1, identificamos inicialmente que o sujeito 2 começa sua resenha com a demarcação "2ª", sinalizando que o texto refere-se ao cumprimento à segunda questão requerida pelo professor da disciplina. Apesar de o docente ter organizado a atividade avaliati-

va em duas questões, isso não significa uma organização escolar da resposta. O professor, provavelmente, esperava que o sujeito produtor organizasse sua produção conforme o gênero, utilizando títulos temáticos ou o nome do próprio gênero para demarcação. Esse pequeno detalhe inicial sugere a falta de conhecimento da comunidade discursiva e também do gênero resenha, pois tanto um quanto o outro o levariam a fazer essa demarcação de forma mais adequada.

Outro aspecto que evidencia esse desconhecimento é a falta da unidade retórica da introdução, numa demonstração de falta de preocupação em orientar o leitor e, em consequência, a dificuldade de reconhecer características importantes da escrita na academia.

Além da introdução, as unidades responsáveis pela crítica e pela (não)indicação dos textos-fonte também não foram realizadas, ou seja, dentre as unidades retóricas, apenas a sumarização foi cumprida e com ressalvas.

No fragmento 1 (figura 35), o sujeito busca, aparentemente, fazer considerações gerais sobre a temática que rege os quatro textos-fonte da resenha, ou seja, uma forma de sumário. Observamos, todavia, que não há referência a nenhum dos autores citados na tarefa nem a seus textos. Além disso, as ideias parecem descontextualizadas em relação aos parágrafos dos fragmentos seguintes, havia quebra de estilo durante a resenha e palavras de difícil uso para sujeitos em primeiro período letivo. Essas percepções levaram-nos a suspeitar da produção desses parágrafos, investigando com auxílio de *sites* de busca na *internet* e, pesquisando através de alguns substantivos do texto, confirmamos nossa suspeita de plágio (em plágios, geralmente troca-se adjetivos e verbos, substantivos raramente são substituídos ou modificados).

Vejamos os fragmentos de dois textos encontrados na *internet*.

Propor-se a uma compreensão da educação implica atribuir sentidos às falas de seus protagonistas sobre o cotidiano. Professores, alunos, comunidade escolar lêem, na educação, aspectos significativos em acordo com sua perspectiva cultural. Ouvindo estas falas, muitas delas exaltando o caótico, genericamente, chega-se à idéia de problemas. Ao mesmo tempo, o discurso sobre o presente é afetado pela premissa de que se vive sucessivas crises. A concepção de crise aqui tem um sentido negativo, fornece a ilusão de caos, de perda do significado, de fim. Fala-se muito em crise na educação. No entanto, parece mesmo que a crise não é exatamente na educação, mas de como se pensa a educação. A crise parecer ser, portanto, uma crise de racionalidade. Isto acontece porque refletir sobre a educação atual não é tarefa das mais fáceis em uma época caracterizada pela diversidade de pensamentos, paradigmas, ações. Vive-se a heterogeneidade das abordagens sociais, das leituras de mundo, o esfacelamento das grandes teorias que explicaram as formações sociais até agora. A sensação é de caos, de generalidades, de falta de ancoradouro e de explicações totalizantes até então consideradas capazes de serem obtidas. Cabe, então, refletir sobre como se chega a esta forma de racionalidade, compreendendo-a não como única, mas por ser diversa, em acordo com a multiplicidade de saberes possibilitados pela multiplicidade de abordagens que nossos tempos dispõem.

Figura 36: Texto plagiado 1 (resenha 1 - sujeito 2)

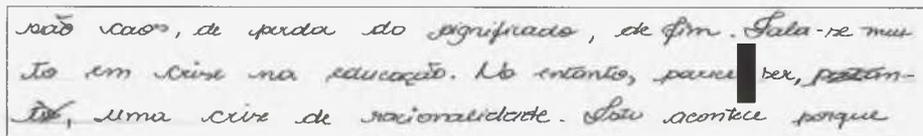
INTRODUÇÃO

Propor-se a uma compreensão da educação implica atribuir sentidos às falas de seus protagonistas sobre o cotidiano. Professores, alunos, comunidade escolar lêem, na educação, aspectos significativos em acordo com sua perspectiva cultural. Ouvindo estas falas, muitas delas exaltando o caótico, genericamente, chega-se à idéia de problemas. Ao mesmo tempo, o discurso sobre o presente é afetado pela premissa de que se vive sucessivas crises. A concepção de crise aqui tem um sentido negativo, fornece a ilusão de caos, de perda do significado, de fim. Fala-se muito em crise na educação. No entanto, parece mesmo que a crise não é exatamente na educação, mas de como se pensa a educação. A crise parecer ser, portanto, uma crise de racionalidade. Isto acontece porque refletir sobre a educação atual não é tarefa das mais fáceis em uma época caracterizada pela diversidade de pensamentos, paradigmas, ações. Vive-se a heterogeneidade das abordagens sociais, das leituras de mundo, o esfacelamento das grandes teorias que explicaram as formações sociais até agora. A sensação é de caos, de generalidades, de falta de ancoradouro e de explicações totalizantes até então consideradas capazes de serem obtidas. Cabe, então, refletir sobre como se chega a esta forma de racionalidade, compreendendo-a não como única, mas por ser diversa, em acordo com a multiplicidade de saberes possibilitados pela multiplicidade de abordagens que nossos tempos dispõem.

Figura 37: Texto plagiado 2 (resenha 1 - sujeito 2)

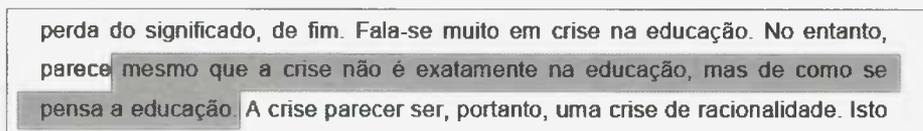
O primeiro recorte, figura 36, pertence a uma monografia de especialização em Administração e Supervisão Escolar da Universidade Candido Mendes, publicada em 2007²⁰. Já o segundo, figura 37, pertence a um artigo publicado na revista *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* em 2011. As datas de publicação indicam que o texto original é o primeiro (figura 36) e que este teve o parágrafo integralmente plagiado pelo autor do segundo texto (figura 37).

O sujeito 2, no trecho copiado para sua resenha, faz apenas três modificações que o diferencia dos apresentados. A primeira é a divisão do texto original em dois parágrafos, modificação que talvez tenha tido como objetivo melhorar a organização textual, já que era um parágrafo longo. A segunda modificação é a retirada do trecho “mesmo que a crise não é exatamente na educação, mas de como se pensa a educação. A crise parecer”; vejamos novamente os trechos onde isso ocorre:



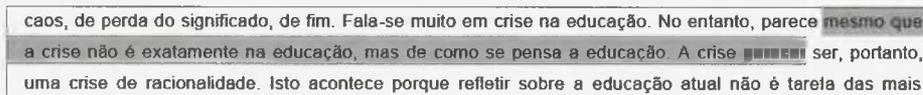
caos, de perda do significado, de fim. Fala-se muito
to em crise na educação. No entanto, parece [redacted] ber, porém-
to, uma crise de racionalidade. Isto acontece porque

Figura 38: Trecho do Fragmento 1 – resenha 1 (sujeito 2)



perda do significado, de fim. Fala-se muito em crise na educação. No entanto,
parece mesmo que a crise não é exatamente na educação, mas de como se
pensa a educação. A crise parecer ser, portanto, uma crise de racionalidade. Isto

Figura 39: Trecho do texto plagiado 1 (resenha 1 – sujeito 2)



caos, de perda do significado, de fim. Fala-se muito em crise na educação. No entanto, parece mesmo que
a crise não é exatamente na educação, mas de como se pensa a educação. A crise [redacted] ser, portanto,
uma crise de racionalidade. Isto acontece porque refletir sobre a educação atual não é tarefa das mais

Figura 40: Trecho do texto plagiado 2 (resenha 1 – sujeito 2)

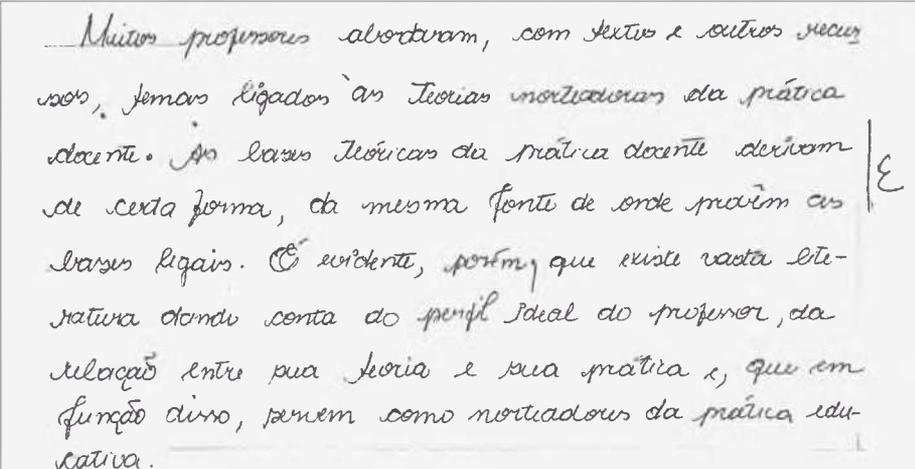
Na figura 38, o retângulo preto indica o local onde o sujeito 2 fez a supressão do seguimento presente nos demais textos (demarcados

²⁰ Preservaremos, por motivos éticos, a identidade dos autores dos textos plagiados.

em cinza, nas figuras 39 e 40). A razão desse apagamento pelo sujeito 2 não parece ter sido o melhoramento do texto, nem tornar o texto “diferente” dos outros textos, pois a retirada deixou o texto ainda mais confuso. Ao observarmos o trecho retirado na figura 39 (monografia - texto original), não encontramos uma justificativa plausível, mas, ao verificarmos o trecho retirado na figura 40 (artigo - texto que plagiou o texto original), percebemos que a palavra “parece”/“parecer” estão uma abaixo da outra. Desse modo, supomos que o sujeito 2 por displicência, ao copiar, pulou o trecho em destaque. Isso significa, também, que o texto plagiado pelo sujeito foi o artigo (texto 2) que, por sua vez, plagiou a monografia (texto original).

A terceira modificação é a repetição da expressão “a esta” após a mesma expressão, no segundo parágrafo do fragmento 1 da resenha 1 (figura 35). Isso comprova nossa hipótese de desatenção do sujeito ao produzir seu texto.

A ocorrência do plágio nesses dois parágrafos traz percepções importantes para nossa pesquisa, que discutiremos mais adiante, antes, porém, vejamos outros fragmentos da resenha 1 do sujeito 2.



Muitos professores abordaram, com textos e outros recursos, temas ligados às Teorias orientadoras da prática docente. As teóricas da prática docente derivam de certa forma, da mesma fonte de onde provêm os diversos ligais. É evidente, portanto, que existe vasta literatura quando se trata do perfil ideal do professor, da relação entre sua teoria e sua prática, que em função disso, servem como norteadores da prática educativa.

Figura 41: Fragmento 2 - resenha 1 (sujeito 2)

O sujeito 2 dá sequência à sua resenha com o fragmento 2 (figura 41), que, assim como o fragmento 1, é plágio, porém de outro texto. O texto plagiado é um artigo publicado em um blog no ano de 2008, o qual expomos a seguir.

Sábado, 04 de outubro de 2008

Fundamentos da prática docente no enfoque das tendências pedagógicas

"O importante da educação não é apenas formar um mercado de trabalho, mas formar uma nação, com gente capaz de pensar."
José Arthur Giannotti

Muitos professores abordaram, com textos e outros recursos, temas ligados às teorias norteadoras da prática docente. As bases teóricas da prática docente emanam, de certa forma, da mesma fonte de onde provêm as bases legais. É evidente, porém que existe vasta literatura dando conta do perfil ideal do professor, da relação entre sua teoria e sua prática e, que em função disso, servem como norteadores da prática educativa.

Figura 42: Texto plagiado 3 (resenha 1 - sujeito 2)

Com plágio quase total, o sujeito 2 substitui a palavra “emanam” por “derivam”, talvez por considerar uma palavra que ele possivelmente não usaria em seu texto, o que faria com que o professor desconfiasse da autoria. Além disso, troca o verbo “provêm” por “provêm”, uma mudança correta para o contexto, todavia, não há como saber se por percepção do erro ou por displicência.

O plágio ainda se repete no parágrafo seguinte.

De acordo com uma organização docente, PERRELLI (2000) destaca que a formação continuada pode ser entendida como uma competência responsável pela manutenção e pelo desenvolvimento de todas as outras adquiridas ao longo da vida, seja profissional, seja pessoal. A cons-

trução de determinada competência nunca se conclui: "nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia" (PERRENOUD 2000, p. 155). A formação continuada assume a incumbência da aquisição de novas competências de forma a contemplar as novidades que se apresentam a professor.

Figura 43: Fragmento 3 - resenha 1 (sujeito 2)

O sujeito 2 plagia o quarto parágrafo do seu texto de um artigo publicado em 2009 de um site de apoio ao professor.

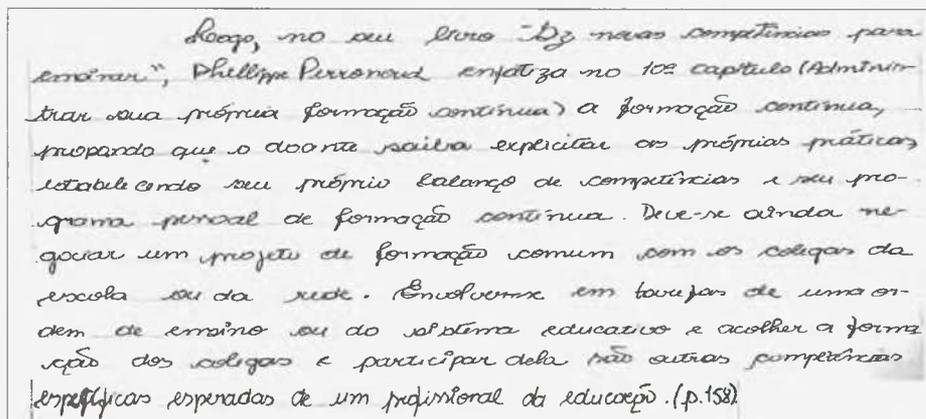
Por isso, Perrenoud (2000) entende a formação continuada enquanto a última das dez competências profissionais a serem cultivadas com prioridade pelo professor. Última, não por ter menos importância que as demais, mas, ao contrário, por ser a competência a responsável pela manutenção e pelo desenvolvimento de todas as outras adquiridas ao longo da vida, seja profissional, seja pessoal. A construção de determinada competência nunca se conclui: "nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia" (PERRENOUD, 2000, p. 155). Conjunturas alheias às escolhas individuais podem condenar certas competências ao completo ostracismo. Assim, cabe à formação continuada sua conservação e sua adequação às novas necessidades, aos novos conhecimentos. Mais que isso, a formação continuada assume a incumbência da aquisição de novas competências de forma a contemplar as novidades que se apresentam ao professor. Conforme Kullook (1999, p. 89) e Mercado (1999, p. 49) o cerne da inteligência e da educação é "aprender a aprender".

Figura 44: Texto plagiado 4 (resenha 1 - sujeito 2)

Nesse caso, a cópia teve mais modificações. Ao compararmos as figuras 43 e 44, vemos que o sujeito 2 não reproduz o parágrafo por completo. Dessa vez, ele retira os trechos marcados de cinza na figura 44. Parece-nos que o primeiro trecho foi retirado, pois um outro foi elaborado pelo sujeito: "De acordo com essa organização docente, PERRENOUD (2000) destaca que a formação continuada pode ser entendida como um". Nesse excerto, na primeira parte realmente elaborada pelo sujeito 2, houve a tentativa de fazer a ligação entre o tercei-

ro parágrafo plagiado com o quarto, criando, assim, uma conexão. O segundo trecho, talvez por envolver termos pouco usuais, e o terceiro, por referir-se a autores não alvos da resenha aqui analisada.

A tentativa de relacionar os trechos plagiados é perceptível também no fragmento a seguir.



Logo, no seu livro "De novas competências para ensinar", Philippe Perrenoud enfatiza no 102 capítulo (Administrar sua própria formação contínua) a formação contínua, propondo que o docente saiba explicitar os próprios práticos, estabelecendo seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Deve-se ainda negociar um projeto de formação comum com os colegas da escola ou da rede. Envolver-se em tarefas de uma ordem de ensino ou do sistema educativo e acolher a formação dos colegas e participar dela são outras competências específicas esperadas de um profissional da educação. (p.158)

Figura 45: Fragmento 4 - resenha 1 (sujeito 2)

O sujeito segue a mesma organização textual, iniciada no fragmento 3, no fragmento 4, e a repete nos demais fragmentos: utiliza alguma palavra ou expressão de ligação entre os parágrafos; faz referência ao autor do texto-fonte e buscar sintetizá-lo.

Quanto à ligação, verificamos que o sujeito produtor busca estabelecer relação entre o fragmento posterior com o anterior, por meio da expressão “de acordo com essa organização” (fragmento 3), da conjunção “logo” (fragmento 4), por exemplo. Esse uso revela uma preocupação com a coerência do texto, uma pequena demonstração de conhecimento do gênero, que se perde entre as demonstrações contrárias de desconhecimento através do plágio e das relações mal estabelecidas entre os trechos copiados.

Observamos, em relação à referência, que o sujeito 2 realiza o gerenciamento de vozes através do uso do nome e sobrenome dos au-

tores dos textos-fonte da resenha (“Perronoud” – fragmento 3; “Phillipe Perronoud” – fragmento 4) e de verbos descendis indicativos das ações dos autores (“destaca” – fragmento 3; “ênfatiza” – fragmento 4). Ao realizar o gerenciamento de vozes, o sujeito revela conhecimento do gênero resenha, pois, como em todo gênero embasado na retextualização, é necessário deixar nítido para o leitor de quem são as ideias apresentadas. Com isso, demonstra também conhecimento da comunidade discursiva.

A partir do quarto fragmento, o sujeito começa a sintetizar mais claramente os textos-fonte, todavia, não há análise. Ao contrário disso, há cópia, desta vez dos próprios textos-fonte com leves modificações. Esse fato indicia dificuldade de síntese e análise, por parte do sujeito, aliada ao desconhecimento do gênero que requer necessariamente resumo das principais ideias do(s) texto(s)-fonte e de comentários avaliativos acerca dele(s); e da comunidade discursiva acadêmica que se caracteriza por apresentar textos analíticos.

No fragmento 4, todo o trecho “sabia explicitar as próprias práticas, estabelecendo seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Deve-se ainda negociar um projeto de formação comum com os colegas da escola ou da rede. Envolver-se em tarefas de uma ordem de ensino ou do sistema educativo e acolher a formação dos colegas e participar dela são outras competências específicas esperadas de um profissional da educação.” corresponde a transcrições do texto-fonte, com leves modificações verbais. É interessante destacar que, nesse caso, o sujeito coloca a página (“p.158”) após o trecho; isso revela, ainda que sutilmente (pois é a única ocorrência de toda a resenha), a preocupação em indicar que parte do texto não foi retextualizada, não são suas palavras. Contudo, as normas de citação não são obedecidas.

O parágrafo seguinte é o mais longo e o último da resenha.

Como em outras disciplinas, a prática docente dispõe de vários outros autores para dar continuidade ou mostrar outras teorias que contribuirão para sua formação. Deste modo, destaca Sociostán, que ~~tem~~ ^{tem} sua concepção a escola é ^{uma} instância específica, cuja a função peculiar é atender e canalizar o processo de socialização. Com isso, a escola ganha a função de reprodução social e cultural para garantir a sobrevivência do indivíduo na sociedade. E como todas as outras teorias, a socialização também tem objetivos; na concepção de Sociostán, dois objetivos principais: preparar os alunos para sua futura incorporação no mundo do trabalho e formar o cidadão para sua intervenção pública. Sociostán acrescenta ainda "O princípio básico que norteia a escola nesses objetivos e funções é facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem. (2000, p.6). Como a escola tem suas funções, como o professor especificamente não é diferente. Sociostán em "Compreender e transformar o ensino", cap. 11, mostra a função do professor, para a compreensão: diferentes perspectivas. Ele diz que para desenvolver o desenvolvimento curricular, o professor(a) não pode ser um simples técnico que aplica as estru-

lógicas e rotinas aprendidas nos anos de sua formação acadêmica, mas que necessariamente se transformam num 'novo' pedagogo na aula, no âmbito natural em que se desenvolve a prática, onde aparecem problemas definidos de maneira singular e onde devem ser experimentadas estratégias de intervenção também singulares e adequadas ao contexto e à situação. Outra concepção aparece no livro "Ensino como Trabalho", de Anna Pachel Machado. O primeiro cap. "O trabalho do professor nas pesquisas em educação", de Frédéric Sauzet, ~~de~~ apresenta uma síntese das diferentes correntes que, nos últimos décadas, ²¹ têm realizado trabalhos sobre o ensino, em geral, tanto em relação ao professor quanto aos aspectos didáticos. ²² ~~Em~~ como objetivo, apresentam discussões realizadas no campo da pesquisa sobre o ensino e a contextualização que a abordagem ergonômica da atividade do professor pode trazer para discussões.

Figura 46: Fragmento 5 - resenha 1 (sujeito 2)

O sujeito 2, no fragmento 5, compõe um parágrafo de duas páginas, que poderia ser reorganizado facilmente em parágrafos de acordo com o texto-fonte sumarizado. Essa dificuldade de organizar o texto em parágrafos indica a dificuldade com o gênero, a necessidade de unir as partes para formar um todo (já que o sujeito tinha consciência de que seu texto era um apanhado de vários textos) e/ou, ainda, o pensamento ingênuo de que essa estratégia de poucos e longos parágrafos ajudaria na composição do texto.

Inicialmente, o sujeito busca introduzir o fragmento 5 e uni-lo ao anterior: “Como em outras disciplinas, a prática docente dispõe de vários outros autores para dar continuidade ou mostrar outras teorias que contribuirão para sua formação. Deste modo, destaco Sacristán [...]” (fragmento 5), há uma explanação geral seguida do operador discursivo “deste modo” para a colocação de trechos do capítulo de Sacristán, em plágio parcial. É importante apontar, nesse trecho, o verbo em primeira pessoa do singular “destaco”. Em toda a resenha, o sujeito se expõe apenas na utilização deste verbo e em pequenas introduções gerais, de modo geral, ele não se assume como resenhista, como especialista. O seu conhecimento da comunidade discursiva ainda precisa ser desenvolvido para que ele consiga se posicionar mais e conscientemente.

Ademais, o sujeito busca sumarizar os textos-fonte até o fim do seu texto, ou seja, não há as unidades retóricas de indicação dos textos resenhados e de crítica, esta última que nos permitiria observar melhor o posicionamento do sujeito perante a análise. Assim, nossas considerações se baseiam muito mais no não dito, em relação à análise, e no dito através do plágio.

Nitidamente, o sujeito 2, no primeiro período letivo, ao produzir um texto acadêmico em uma situação avaliativa, baseia-se em sua experiência escolar (texto escrito a mão, por exemplo) e prima pelo preenchimento, o que o leva a plagiar textos publicados na *internet* que tematizam a educação. Ele dá demonstrações de pouco conhecimento da comunidade discursiva, do gênero, do conteúdo e do processo de escrita.

O plágio aponta para o desconhecimento da comunidade discursiva, na qual essa é uma atividade antiética que contraria aos direitos de autoria. Realizar o plágio, assim, é uma contravenção às regras dessa comunidade e gera uma dificuldade de aceitação desse sujeito

como membro. Porém, essa mesma necessidade de aceitação pode ter movido o sujeito 2 a plagiar.

Os dados demonstram que esse sujeito apresenta a visão de que produzir um bom texto na academia significa “falar bonito”, utilizar termos mesmo ignorando o significado. Com isso, na tentativa de agradar o professor titular da disciplina, o licenciando copia trechos de textos aparentemente já reconhecidos (afinal, foram publicados). O sujeito busca ser reconhecido, ser aceito, através de uma boa nota, e sua provável descrença em sua maneira de escrever talvez o tenha levado a plagiar, ou a falta de tempo para escrever, ou o desconhecimento do que significa plágio, ou ainda má fé.

Nossa hipótese de necessidade de aceitação como membro da comunidade e de falta de confiança é confirmada pelo trajeto da resenha 1: os três primeiros parágrafos são plágios integrais, o quarto com alguma supressão e acréscimo, o quinto e o sexto em alguns trechos dos textos-fonte. O sujeito vai distanciando-se das cópias, à medida que chega ao fim da resenha, quanto mais inicial a parte do texto, mais o sujeito demonstra imaturidade e necessita de ancoramento, à medida que se distancia do início, torna-se mais confiante.

Além disso, os dados indicam que esse sujeito desconhece o gênero resenha e o conteúdo, porque, mesmo copiando parágrafos e trechos de outros textos, as unidades retóricas da resenha não são cumpridas e mesmo a sumarização não é bem realizada: há informações secundárias e faltam informações primárias, os parágrafos iniciais são dispensáveis e trazem informações errôneas. Além do mais, a análise, principal unidade caracterizadora da resenha e da escrita acadêmica na qual o sujeito produtor iria se colocar como especialista, não é contemplada. Podemos dizer, assim, que o texto produzido pelo sujeito 2 assemelha-se mais a um resumo do que uma resenha.

Os dados igualmente indicam que o sujeito desconhece o processo de escrita em sua completude, já que o texto contém erros de micro e macro estrutura, mesmo em momentos de cópia, que poderiam ser solucionados com uma revisão. Vale salientar, também, que se o sujeito produtor tivesse planejado seu texto, quem sabe, teria adquirido confiança para sumarizar e comentar os textos-fonte com eficácia.

Apesar do nítido pouco conhecimento de aspectos acadêmicos, o gerenciamento de vozes do meio para o fim do texto, a presença de um verbo na primeira pessoa do singular e até mesmo o plágio indicam a busca pela aceitação como membro, a preocupação em adequar-se à nova comunidade discursiva de aspectos tão próprios e complexos.

RESENHA 2

A segunda resenha foi produzida, pelo sujeito 2, no curso de férias entre o primeiro e o segundo períodos letivos. Nesse curso, como já mencionado, os sujeitos estudaram o gênero resenha e reescreveram textos (e trechos) como forma de melhorar seus conhecimentos. O texto-fonte foi o livro *Formação de Professores – pesquisa, representações e poder*, de Júlio Diniz-Pereira, publicado em 2006.

Dentre as unidades retóricas da estrutura prototípica da resenha, verificamos que o sujeito 2 cumpre três das unidades: introdução, sumarização e indicação do texto-fonte. O que significa um avanço em relação à primeira resenha que contemplava apenas a sumarização.

Como na resenha 1, encontramos plágios. Ao analisarmos a resenha 2, tivemos a preocupação de verificar se essa prática de cópia

era recorrente, suspeita que se confirmou. O sujeito 2 plagiou partes de um único texto: resenha publicada, em 2008, na revista “Trabalho & Educação”. Diante dessa constatação, apresentaremos os fragmentos da resenha 2 com três demarcações: trechos plagiados – sem marcas; trechos suprimidos do texto original – tachado; trechos acrescentados à resenha do sujeito 2 – sublinhado. Inicialmente, vejamos a introdução da resenha 2.

Resenha do livro: Formação de professores.

Formação de professores – pesquisa, representações e poder tem como autor Júlio Emílio Diniz –Pereira, doutor em Educação, professor titular efetivo e coordena vários cursos sobre a formação de docentes.

O ~~inicia seu~~ livro formação de professores – pesquisa, representações e poder, de Júlio Emílio Diniz Pereira trata dos problemas da área da ~~com um resgate de que foi publicado sobre~~ educação em nosso país, abordando principalmente o problema da formação dos professores, livro este que é composto por cinco capítulos.

Figura 47: Fragmento 1 - resenha 2 (sujeito 2)

No fragmento 1, observamos a presença de uma espécie de título “Resenha: do livro: Formação de professores.”, que, apesar de estar com ponto final e não ser chamativo, demonstra uma preocupação com o leitor e com a adequação ao gênero. Após o título, os dois parágrafos seguintes consistem em uma introdução para a resenha, que, como podemos observar, não constitui plágio (só três palavras repetem-se, o que não é suficiente para constituir plágio e sim coincidência). No primeiro, o sujeito 2 situa o leitor quanto ao autor do texto-fonte (formação e atuação) e, no segundo parágrafo, situa quanto à obra resenhada de maneira rápida e eficaz (tópico geral e organização do livro). Com esse fragmento, o sujeito 2 demonstra um maior conhecimento do gênero e da comunidade discursiva, não evidenciado na resenha 1.

O parágrafo seguinte é destinado ao primeiro capítulo do texto-fonte:

No capítulo 1, “Debates e Pesquisas no Brasil de 1980 a 1995. Ele expõe e desenvolvimento do pensamento sobre Formação de Docente”, o autor traz as mudanças ocorridas na formação das docentes no decorrer das décadas de 70, 80 e 90, em que o formação docente passou de um em cada década, resgatando desde o pensamento de professor como técnico em educação para um (grifo do autor) dos anos 70 até a visão mais complexa dos anos 90 de professor-pesquisador e que os docentes devem ter uma formação continuada ao invés de uma simples “reciclagem”. Durante esse esse “passeio “viagem” por uma recente história, o autor expõe os temas que contribuíram para construção do pensamento sobre a formação docente em cada momento. Destaca-se a vinculação do caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares à profissão docente. Tem-se ainda a visão capitalista construída nos anos 80 sobre educação (educação igual à mercadoria) o que gerou a expansão da rede de ensino em detrimento de investimentos na área, a fragmentação do ensino diminuindo a autonomia do professor assim como o distanciamento do ensino nos cursos de formação docente com a realidade da profissão, acompanhada de uma isenção das universidades sobre o tema.

Figura 48: Fragmento 2 - resenha 2 (sujeito 2)

O sujeito produtor, ao resumir o primeiro capítulo do livro, faz menção ao número e ao título do capítulo e realiza o gerenciamento de vozes por meio da referência “o autor” e do verbo indicativo de ação do autor no texto-fonte “traz”.

Observamos algumas supressões e acréscimos iniciais em relação à resenha plagiada, a mais significativa é a menção às décadas, todavia, trata-se de uma reformulação do já contido na resenha plagiada e não acréscimos próprios do sujeito 2. Após o segundo ponto continuativo no parágrafo, o sujeito 2 apenas substitui o substantivo “viagem” por “passeio” e faz a adequação do pronome demonstrativo, todo o remanescente é cópia.

No fragmento 2, o sujeito 2 demonstra algum conhecimento do gênero ao fazer referência ao capítulo, prática não existente na resenha 1, e ao mencionar o autor. Todavia, ainda necessita recorrer ao plágio para resumir o capítulo, evidenciando dificuldade de síntese e, com isso, o pouco conhecimento do gênero.

Dando continuidade, o próximo parágrafo tem como objetivo resumir o segundo capítulo do livro de Diniz-Pereira.

No capítulo 2, “O autor expõe os vários problemas que surgiram para a formação de profissão e que ainda resistem, tais como: os baixos salários dos professores nas licenciaturas; a falta de um plano de carreira e o baixo status acadêmico. Para concluir essa parte Diniz – Pereira destaca que as mudanças na forma de se pensar a formação de professores é lenta e complexa, e nem sempre implicam em grandes alterações, especificamente no caso das licenciaturas. Numa segunda parte ele trata sobre, o que mesmo ironiza, de “velhos problemas, novas questões”, têm como objetivo analisar os principais problemas das licenciaturas. Alguns autores acusa a valorização maior do bacharelado por ter uma formação de pesquisador e certo descaço com a licenciatura por ser sobre a formação de professores, neste capítulo também mostra a necessidade do estágio curricular, para que haja o momento de integração da licenciatura com a realidade dos sistemas escolares, também aponta perspectivas e soluções para os cursos de licenciaturas, como fóruns de licenciatura, licenciaturas noturnas e pesquisas em ensino e melhoria dos cursos e também a implementação da nova LDB (lei de diretrizes e bases da educação nacional), nas licenciaturas.

Figura 49: Fragmento 3 - resenha 2 (sujeito 2)

O fragmento 3 (figura 49) revela um desprendimento da resenha 2 em relação à resenha plagiada; como podemos observar, o sujeito não copia o parágrafo, fazendo por si a tarefa de resumir o texto-fonte. O sujeito apresenta, relativamente, poucos erros em sua resenha, devido ao fato de constantemente recorrer ao plágio, entretanto, ao produzir autonomamente, verificamos problemas de adequação à norma padrão: “No capítulo 2 [...], têm” ao invés de “O capítulo [...] tem”; título do livro iniciado com letra minúscula; problema de concordância verbo e sujeito (“O capítulo [...] têm”) e (“Alguns autores acusa a valorização”); uso de “alguns autores” sem referente no texto, o que possivelmente ocorreu por haver citações de autores diversos no texto-fonte; orações sem os sujeitos (“neste capítulo também mostra a necessidade [...], também aponta perspectivas e soluções”). Esses erros indicam falta de domínio da escrita acadêmica, devido ao baixo conhecimento dos processos de escrita e da norma padrão; conhecendo-os melhor, esses erros poderiam ser resolvidos com a reescrita. Há também insuficiente conhecimento da comunidade discursiva.

Outra indicação de pouco conhecimento é o parágrafo seguinte (fragmento 4) totalmente plagiado, com exceção da palavra “Pereira”

retirada indevidamente pelo sujeito 2, causando erro de referência ao autor do texto-fonte.

Iniciando com um breve histórico sobre as licenciaturas no país, Diniz—Pereira relembra a, criticada, fórmula “3+1” de seus currículos, à criação das licenciaturas curtas e o início dos movimentos pela reformulação dos cursos de formação de educadores. O autor aponta os problemas das licenciaturas que mais destacaram em documentos e artigos: como o “tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura” (p. 57) e a dicotomia existente entre teoria e prática na formação dos licenciandos.

Figura 50: Fragmento 4 - resenha 2 (sujeito 2)

Na resenha plagiada, havia ainda mais dois outros parágrafos (fragmento 5) acerca do segundo capítulo do texto-fonte, mas não foram utilizados pelo sujeito 2.

Em seguida, traz as propostas que surgiram em possíveis novos rumos para as licenciaturas. Ainda que atitudes isoladas, o autor destaca os Fóruns de Licenciaturas, em que se discutia e sugeria reformulações nos cursos e que, por exemplo, rompeu com o modelo “3+1” em algumas instituições. Assim como a criação de licenciaturas noturnas em universidades públicas como decisão governamental, que infelizmente não foi acompanhada por um comprometimento das universidades gerando, atualmente, “problemas de ordem política, material e pessoal” (p. 68). Seguindo Diniz—Pereira traz a necessidade surgida na época para a pesquisa em ensino, a fim de se valorizar a formação dos professores. Traz também, a implementação das disciplinas integradoras (pedagógicas do conteúdo) que procuravam “superar a dicotomia existente entre as disciplinas pedagógicas e as específicas das licenciaturas” (p. 70).

Encerrando essa parte, relembra a implementação da nova LDB em que se impôs a necessidade de repensar a formação docente no país. Para concluir, resalta a visão técnica do professor que se tinha com o esquema “3+1” nos currículos das licenciaturas, em contraposição com as atuais pesquisas em que se tem os saberes da docência como um conjunto complexo de conhecimentos. Desta forma o autor afirma que deve ser tratada a formação docente pelas instituições de modo a romper definitivamente com o modelo anterior.

Figura 51: Fragmento 5 - resenha 2 (sujeito 2)

O sujeito 2, em sequência, resume o terceiro capítulo do livro resenhado, em um parágrafo composto de trechos retirados da resenha plagiada e acréscimos de frases, que não trazem melhoria significativa para o texto (são modificações de frases excluídas da resenha plagiada) ou que são apenas elementos de ligação para o trecho maior que é copiado ao fim.

No capítulo 3 Em um terceiro momento, Diniz — Pereira expõe uma pergunta em seu livro “quem são os alunos das licenciaturas”, tem como objetivo mostrar quem são esses?” (p. 77), e no intuito de responder a essa questão e de trazer um perfil dos alunos e para isso foi utilizado os que optam por essa modalidade, ele descreve sua detalhada pesquisa feita em 1995 na UFMG, utilizando dados do relatório da Comissão Permanente do Vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (COPEVE), o qual analisa as características socioeconômicas e culturais dos ~~)~~ sobre os alunos aprovados, mostrando no vestibular.

Nessa pesquisa o autor analisa vários aspectos dos aprovados no vestibular, entre eles os cursos de maior e de menor prestígio (com base na relação candidato/vaga) e a demanda nas matrículas nos cursos com modalidade Licenciatura; idade, natureza e período dos cursos de ensino médio dos aprovados no vestibular; renda, escolaridade e ocupação dos pais destes estudantes.

No decorrer dessa pesquisa ele nos mostra que o status dos cursos de Licenciatura é menor quando comparado a maioria dos outros cursos, e que o perfil dos futuros licenciandos é de pessoas que tiveram maiores dificuldades em seus estudos. Ou seja, estes cursos não são listados entre aqueles de maior prestígio havendo até uma diminuição na procura em 11 desses cursos, e os “alunos aprovados em geral tem mais idade e apresentaram uma trajetória escolar bem menos privilegiada do que aquela mostrada nos cursos mais disputados” (p. 96).

Figura 52: Fragmento 6 - resenha 2 (sujeito 2)

As mudanças feitas pelo sujeito ao plagiar criam, muitas vezes, problemas, como os já apresentados em parágrafo anterior e como podemos observar no fragmento 6: “No capítulo 3 ‘quem são os alunos das licenciaturas’, tem como objetivo” (falta de sujeito na oração); “para isso foi utilizado os que dados do relatório” (problema de pontuação e concordância). A única ressalva é o acréscimo da preposição “de” (“os cursos de maior e de menor prestígio”), para manter o paralelismo.

Nos próximos parágrafos, esses padrões de inclusão, de exclusão e de cópia se repetem.

Já no capítulo 4 Concluindo a pesquisa Diniz — Pereira ressalta o fato de que os dados apontados vieram a confirmar, realmente, aquilo que muitos ao menos empiricamente já percebiam, porém ele destaca e chama atenção para a dimensão e a proporção dos problemas demonstrados ao longo do trabalho.

Com mais uma pergunta, “O que os os professores de um curso de licenciatura Licenciatura pensam sobre o ensino”, traz dados de uma pesquisa concluída ” (p. 115), o autor segue com suas análises e discussões sobre o curso em 1996. Este trabalho teve o objetivo de analisar questão, agora sob os olhares dos professores universitários. Diniz — Pereira analisa as representações que estes professores desse curso universitário vêm vem construindo acerca de aspectos ligados ao ensino e com isso buscar novos elementos na busca de novidades para compreensão da formação inicial de professores no país. Neste capítulo os professores foram divididos Brasil.

Utilizando um questionário encaminhado aos professores do curso de Ciências Biológicas da UFMS, contendo questões como: “O que você entende por ensinar?”; “O que você considera ser um bom professor” (p. 121) entre outras, o autor obteve respostas que puderam ser organizadas em cinco grandes grupos de acordo com as diferentes suas representações sobre o acerca do ensino, os quais foram: Primeiro grupo: - ensinar é transmitir, transferir, passar conhecimentos e informações para o aluno; Segundo grupo - caracterizado como sendo intermediário, transmissão de conhecimentos; Terceiro grupo - mudança de comportamento; Quarto grupo - ensinar é um fenômeno que acontece na interação professor - aluno, de modo que o primeiro tem um papel importante na intermediação do aluno com o objeto de conhecimento; Quinto grupo - ensino como um fenômeno social que contribui para a formação ampla do aluno.-

As representações dos grupos foram desde a simplista concepção do professor como transmissor de conhecimento e deste modo o ensino visto como um produto, até a mais complexa, do professor como “educador engajado em uma prática transformadora que procura desmistificar e questionar com o aluno a cultura dominante (...)” (p. 132). Nesta última o ensino é visto como um “fenômeno social que contribui para a formação ampla do aluno” (p. 131).

Diniz — Pereira conclui suas discussões ressaltando para o fato de que a situação atual de menor status acadêmico da atividade de ensino em relação à pesquisa (grifos do autor) é “o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde sua origem” (p. 158).

Figura 53: Fragmento 7 - resenha 2 (sujeito 2)

No fragmento 7, temos uma inserção e duas supressões longas. Percebemos que há a recorrência de exclusões em trechos iniciais ou finais dos parágrafos da resenha plagiada, talvez para dificultar a identificação do plágio ou por dificuldade do sujeito 2 em fazer movimentações internas ao texto, o que demonstra, independente da justificativa, insuficiente conhecimento do processo de escrita, do gênero, do conhecimento e da comunidade discursiva.

O último capítulo do livro fonte da resenha é sumarizado também com base na resenha plagiada. Verificamos, no fragmento 8, a seguir, algumas manutenções da resenha original (no primeiro parágrafo e no último, principalmente), exclusões (poucas no primeiro parágrafo e nos dois parágrafos seguintes por completos) e inclusões de alterações de informações excluídas (no primeiro parágrafo).

Para concluirNa última parte de seu livro, o capítulo 5 “As licenciaturas e as lutas concorrenciasautor procura olhar a licenciatura no campo universitário”, tem como objetivo buscar uma melhor compreensão da intuíto de compreender a situação atual de menor status (grifo do autor) acadêmico das

licenciaturas deste curso nas universidades brasileiras e, das consequentes dificuldades enfrentadas por esses cursos para implementação de mudanças significativas, para isso foi utilizado como estudo de caso, a história do campo das ciências biológicas da UFMG.

Sob uma perspectiva de Bourdieu, Diniz Pereira destaca que o campo científico também é um lugar onde lutas concorrenciais são travadas em busca de um capital simbólico expresso em forma de reconhecimento, legitimidade e consagração.

Mais uma vez utilizando o curso de Ciências Biológicas como público-alvo, o autor descreve a trajetória histórica deste curso na UFMG, desde a década de 30 com a criação da Faculdade de Filosofia e História Natural até o ano de conclusão de sua pesquisa (1995).

Neste histórico o autor traz os conflitos, as disputas de interesses, a ênfase que se dava à pesquisa em relação à formação docente, a falta de recursos, os sucessos e as atitudes isoladas e outros assuntos que influenciaram na construção do currículo do curso de Ciências Biológicas da UFMG. O que nos traz uma perspectiva interessante, pois é uma análise feita sobre a formação do currículo de um curso de graduação em que se leva em conta o contexto vivido por aqueles que o formaram.

Figura 54: Fragmento 8 - resenha 2 (sujeito 2)

Vale destacar, como indicativo de um momento de atenção do sujeito ao copiar, a correção realizada pelo sujeito 2 da palavra “interessante”, originalmente com erro ortográfico.

Por fim, o sujeito produtor encerra sua resenha com dois parágrafos: o primeiro elaborado por ele e o segundo plagiado. Vejamos.

O livro formação de professores – pesquisa, representações e poder, levando em consideração que já se passou alguns anos das pesquisas suadas como estudo, ele torna-se importante para a leitura e reflexão tanto dos alunos (graduandos), como professores, traz uma temática focada na formação de professores, porém fica claro que é impossível negar os enormes problemas com que a educação brasileira se vem debatendo, há décadas, ressaltando que atualmente estes problemas ainda não foram resolvidos.

Diniz Pereira conclui suas discussões ressaltando para o fato de que a situação atual de menor status acadêmico da atividade de ensino em relação à pesquisa (grifos do autor) é “o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde sua origem” (p.158).

Deste modo o autor destaca que mudanças significativas nos cursos de Licenciatura não podem ser encaradas como “medidas simplistas e banalizadoras” (p.158), além de que as universidades devem assumir a responsabilidade pela formação docente. No entanto, para que essas conquistas sejam possíveis, é fundamental uma maior valorização dos profissionais da educação.

São muitas as contribuições que esta pesquisa proporciona aos cursos de formação docente pelas discussões apresentadas. Assim, destaco a importância desta por apontar problemas que são evidentes, mas que ainda resistem, e por sugerir soluções que são possíveis.

Figura 55: Fragmento 9 - resenha 2 (sujeito 2)

O primeiro parágrafo do fragmento 9, escrito pelo sujeito 2, objetiva avaliar o texto-fonte. O sujeito julga o texto como importante e indica-o para a leitura e também para a reflexão de alunos (especificamente alunos de graduação) e de professores. No parágrafo, ainda, há a retomada do tópico geral do livro numa tentativa de reflexão: “uma temática focada na formação de professores, porém fica claro que é impossível negar os enormes problemas com que a educação brasileira se vem debatendo, há décadas, ressaltando que atualmente estes problemas ainda não foram resolvidos.”.

Averiguamos, também, a falta de aspas ou outra forma de sinalização no título do livro, assim como a falta de letra maiúscula ao iniciá-lo; problema de concordância e de digitação (“já se passou alguns anos das pesquisas suadas como estudo”); uso indevido da conjunção “porém”; relação de causa/consequência mal estabelecida, pois a ressalva de que o texto foi escrito com base em pesquisas já antigas não é razão para o texto ser importante (“O livro [...], levando em consideração que já se passou alguns anos das pesquisas suadas como estudo, ele tornou-se importante [...]”); e a presença de um sujeito antes do apostro e outro depois (“O livro [...], levando em consideração que já se passou alguns anos das pesquisas suadas como estudo, ele tornou-se importante [...]”).

O último parágrafo, integralmente plagiado, fecha o texto novamente indicando sua importância. É um parágrafo desnecessário em vista do parágrafo anterior, chegando até a repetir informações, no entanto, o sujeito 2 o mantém.

Em uma visão geral da resenha 2, constatamos a recorrência do plágio, desta vez embasado em um único texto do mesmo gênero produzido. O sujeito 2 intercala trechos próprios e trechos copiados, tendo como base a resenha plagiada, cujas modificações seguem uma lógica: trechos iniciais e/ou finais acerca de um tópico (a cada capítulo su-

marizado, por exemplo) não são plagiados por completo, os plágios na íntegra são aqueles internos aos tópicos. Os iniciais sofrem modificações, algumas inclusões e exclusões, já os finais, quando há mais de um parágrafo sobre o mesmo tópico, geralmente são excluídos. Essas recorrências podem resultar de uma tentativa de dificultar o encontro do plágio, da dificuldade do sujeito em realizar modificações internas ao texto e/ou da dificuldade em sumarizar o texto-fonte.

Nossa hipótese de dificuldade de modificações internas e de sumarização comprova-se pelo fato da resenha 2 apresentar mais erros e inadequações à norma padrão nos momentos de escrita autônoma e de modificações do texto plagiado. Essas constatações convergem para o pouco domínio do conhecimento do gênero resenha, do conteúdo do livro resenhado, do processo de escrita e da comunidade discursiva acadêmica.

A resenha 2, do sujeito 2, também traz aspectos indicativos de um lento processo de desenvolvimento de conhecimentos ligados ao gênero, ao processo de escrita, ao conteúdo e à comunidade discursiva: maior independência do texto plagiado em relação à resenha 1; presença de título, apesar de não chamativo; gerenciamento de vozes, no que concerne ao texto-fonte e ao seu autor; e presença de introdução e de indicação do texto-fonte para leitura.

Em resumo, esse sujeito necessita ser aceito pela comunidade discursiva acadêmica, mas, seguro de que sua escrita não o credencia a tal intento, opta pelo plágio e, conseqüentemente, pela não assunção da condição de autor. Por não se assumir, o sujeito 2 não analisa, descumprindo uma das unidades retóricas mais característica do gênero resenha e deixando de impor-se como especialista. A falta de confiança, contudo, parece diminuir, gradativamente, já que, ao verificarmos a elaboração do penúltimo parágrafo do texto, identificamos a indicação do texto-fonte e do público-alvo, além de uma tentativa de avaliação.

ARTIGO CIENTÍFICO

O artigo científico produzido pelo sujeito 2, intitulado *Ironias do outro: uma análise sociointeracionista do romance Abdias*, compõe-se de resumo, introdução, fundamentação teórica, análise, considerações finais e referências, conforme solicitado pelo professor ministrante da disciplina na qual o artigo foi escrito, além de um sumário, elemento incluído pelo sujeito 2. O objetivo principal é, de acordo com a introdução do artigo científico, “falar sobre a relação que há entre o discurso utilizado no livro ‘Abdias’, de Cyro dos Anjos (1945) e a proposta discursiva que prevalece na teoria bakhtiniana”.

Ao focarmos na seção analítica, nosso objeto de observação, verificamos que esta é composta de um tópico único, ou seja, a seção não apresenta subdivisões, talvez devido a sua pouca quantidade de páginas, apenas quatro. Apesar de não estar subdividida, a seção contém uma organização lógica de introdução, desenvolvimento e conclusão que demonstra um crescimento dos conhecimentos do gênero e do processo de escrita, em relação às outras produções desse mesmo sujeito. Além disso, o artigo científico revela um quase total despreendimento do sujeito 2 do plágio, tão característico de suas primeiras produções.

Observemos o artigo científico, a seguir.

A ironia e o outro em *Abdias*

Tomando como base todas as perspectivas apresentadas no decorrer desse artigo, apresento agora a análise da pergunta que foi feita em sala de aula durante a apresentação do seminário, como já fora dito na introdução desse artigo. A pergunta será analisada a partir de uma sequência discursiva que vai ser retirada do romance *Abdias*, de Cyro dos Anjos.

Figura 56: Fragmento 1 - artigo científico (sujeito 2)

“A ironia e o outro em *Abdias*” intitula a seção analítica, um título temático, assim como o título geral do artigo científico, que se distancia do título e da falta dele nas resenhas. A presença dos títulos pode até ser uma solicitação do professor, mas cumprir com esse requisito significa buscar dominar o gênero e as características da escrita acadêmica, e, em consequência, inserir-se na comunidade discursiva.

Abaixo do título, há o primeiro parágrafo da análise, no qual o sujeito 2 determina a base para sua análise (“todas as perspectivas apresentadas no decorrer desse artigo”) e refere-se à introdução do artigo científico, como maneira de estabelecer coerência textual (“como já fora dito na introdução desse artigo”). Além disso, nesse parágrafo, o sujeito utiliza palavras indicativas de análise (“análise” e “analisada”), com o possível objetivo de indicar para o leitor a finalidade da seção e salvaguardar-se de possíveis alegações de não ter analisado, já que o título da seção é temático; termos teóricos (“a partir de uma sequência discursiva”) que se repetem ao longo do artigo; e verbo em primeira pessoa do singular (“apresento agora a análise”).

O parágrafo tem indícios de compreensão, pelo sujeito, da importância de fundamentar sua análise teoricamente e usar termos próprios, e de se estabelecer como autor e analista do seu próprio texto. Essa compreensão está ligada ao desenvolvimento do conhecimento da comunidade discursiva e do gênero, que começam a ser evidenciados no artigo científico, embora haja um momento em que vemos a retomada de um conhecimento escolar de produção, no qual o sujeito produtor dá informações descontextualizadas sem pensar na compreensão de um leitor fora da situação de produção: “apresento agora a análise da pergunta que foi feita em sala de aula durante a apresentação do seminário” – podemos nos questionar: qual seria a pergunta? Em que sala de aula? Durante que seminário?

Os parágrafos seguintes repetem algumas estratégias utilizadas no parágrafo anterior, vejamos:

Tendo em vista todos os conceitos anteriormente estudados, analiso a seguinte pergunta: Segundo Mônica Zoppi-Fontana, a enunciação se organiza em duas direções, como encenação- o sujeito falante assume diferentes lugares de enunciação (máscaras) no texto, e como lugar de estranhamento, em que o sujeito observa sua fala como autor e espectador. Analise sequências discursivas de *Abdias*, na qual apareçam esses desdobramentos do sujeito personagem.

A partir das relações apresentadas por Mônica Zoppi-Fontana, podemos perceber que de acordo com Bréal (1897) e Ducrot (1982) no *Ensaio de Semântica*, Bréal (op. cit: 157) descreve o que ele chama de desdobramento da personalidade humana:

"Se é verdade, como se pretendeu algumas vezes, que a linguagem é um drama em que as palavras figuram como atores e em que o agenciamento gramatical reproduz os movimentos das personagens, é necessário pelo menos melhorar essa comparação por uma circunstância especial: o produtor intervém frequentemente na ação para nela misturar suas reflexões e seu sentimento pessoal, não a maneira de Hamlet que, mesmo interrompendo seus atores, permanece alheio à peça, mas como nós mesmos fazemos no sonho, quando somos ao mesmo tempo espectador interessado e autor dos acontecimentos. Essa intervenção é o que proponho chamar o **aspecto subjuntivo da linguagem**."

Figura 57: Fragmento 2 - artigo científico (sujeito 2)

No fragmento 2, o sujeito produtor mais uma vez afirma basear sua análise em aspectos teóricos tanto na parte inicial do primeiro parágrafo ("Tendo em vista todos os conceitos anteriormente estudados"), no qual o sujeito também busca retomar seções anteriores do artigo científico, quanto no final do mesmo parágrafo ("Analise sequências discursivas de *Abdias*, na qual apareçam esses desdobramentos do sujeito personagem"). No final do parágrafo, podemos observar o sujeito estabelecendo-se com analista, não obstante sua análise ainda seja confusa, com truncamentos e erros de digitação e concordância.

De acordo com o sujeito produtor, a análise é guiada por uma pergunta, mas, ao observarmos, verificamos que, na verdade, se assemelha a um comando de ancoramento (“Segundo Mônica Zoppi-Fontana, a enunciação se organiza em duas direções, como encenação – o sujeito falante assume diferentes lugares de enunciação – máscaras – no texto, e como lugar de estranhamento, em que o sujeito observa sua fala como autor e espectador.”). Supomos que esse comando tenha sido dado pelo professor da disciplina para nortear a produção do artigo científico, mas a definição confusa como pergunta e a complementação (“Análise sequências discursivas de Abdias, na qual apareçam esses desdobramento do sujeito personagem.”), possivelmente realizada pelo sujeito devido ao erro de concordância, traz dificuldades para a compreensão do leitor.

Já no segundo parágrafo, o sujeito 2 tenta relacionar o comando com aspectos teóricos advindos de autores como Bréal (1897)²¹ e Ducrot (1982)²², acerca do desdobramento da personalidade humana. Se voltarmos ao objetivo geral do artigo, vemos que o sujeito produtor determina os estudos bakhtinianos como base teórica a ser mobilizada, entretanto, faz menção a outros estudiosos. Em seguida, há uma citação teórica direta recuada aspeada como forma de ancoramento.

Quanto à progressão textual, observamos a troca da primeira pessoa do singular (“análise”) pela primeira pessoa do plural (“podemos”), configurando indicio de um interessante uso das pessoas do discurso. A análise dos dados mostra que a primeira pessoa do singular tem sido usada para demarcar trechos de análise e a primeira pessoa do plural para demarcar trechos de citação, como forma de inclusão do leitor e preservação da face quanto à interpretação do trecho citado.

Ainda no fragmento 2, o sujeito faz usos semelhantes aos do fragmento 1 e, também, traz diferenciais em relação a este: ancora-

21 Não há referência no artigo científico.

22 Não há referência no artigo científico.

mentos teóricos mais definidos com citação e uso da primeira pessoa do plural. Ele parece estar, num processo de desenvolvimento da escrita, tentando adequar-se ao requerido, mas ainda revela imaturidade e insegurança que o faz constantemente enfatizar que analisa e que sua análise tem “como base” (fragmento 1) / “tem em vista” (fragmento 2) ou “parti de relações” (fragmento 2) ou está “de acordo com” (fragmento 2) uma teoria, como maneira de demonstrar conhecimento da comunidade discursiva, porém, acaba indicando imaturidade pela constante repetição.

Um longo fragmento fecha a parte introdutória da análise, na qual o sujeito afirma e reafirma que está fundamentado em base teórica para analisar sequências discursivas do romance *Abdias*, todavia, escreve uma análise truncada.

Considerando essa citação, poderemos levar em conta o funcionamento da proposta apresentada acima por Mônica Zoppi-Fontana. E é com esse intuito que analiso as sequências discursivas abaixo do livro *Abdias*, onde esses desdobramentos acontecem.

“Eu que, para me remoçar, suprimi Inconscientemente uma geração. Deus meu, estou ficando velho. Glória foi namorada minha! Bem, eu era mais moço do que ela, é verdade.” (p. 11-12).

“Adaptei-me, agora, à turma, conheço a linguagem que convém ao professor, acostumei-me a repetir palavras e a repisar noções, para dar tempo a que sejam assimiladas. O que a princípio, constituía tema para uma aula é atualmente desenvolvido em três e quatro.”. (p. 13).

“Estive com Sisenando, ontem à noite. Acha-se quase reestabelecido e já fala em voltar para o colégio. Deus me perdoe o desejo, que me relampeou no coração, de que o velho amigo ficasse mais tempo de cama. Receei que, com sua volta, tivesse eu de deixar as aulas, e não pude reprimir estas palavras ungidadas de hipocrisia:

- Veja lá se não está querendo recomeçar cedo demais. Pode ter uma recaída...” (p. 22).

"Reatarei a história, voltando aos dias que sucederam àquele em que Gabriela me deixou ao portão de sua casa, com a inesperada pergunta. **Como depois me arrependi de não lhe ter feito esta confissão há tanto tempo guardada! Devia ter-lhe dito que a amava doidamente, devia tê-la abraçado e beijado mil vezes.**" (p.76).

"**Gabriela gosta de mim – Carlota vai morrer e caso-me com Gabriela – É uma baixeza fazer cálculos com a morte de Carlota – Sem dúvida, tenho amizade com Carlota – Quem sabe amo também Carlota? (...) A morte de Carlota está determinada pelo DESTINO, para que eu me case com Gabriela (...). Carlota vai morrer – Quem tem insuficiência mitral pode morrer de uma hora para outra – Sou um miserável – Principalmente estando grávida...**" (p.77).

Figura 58: Fragmento 3 - artigo científico (sujeito 2)

O sujeito 2, no fragmento 3, faz retomada da citação teórica do fragmento 2, afirmando que "poderemos levar em conta o funcionamento da proposta apresentada por Mônica Zoppi-Fontana". Após, assegura que "é com esse intuito que analiso as sequências discursivas abaixo do livro *Abdias*, onde esses desdobramentos acontecem". Verificamos, desse modo, a recorrência do uso da primeira pessoa do plural para referir-se à teoria (ou a relações com uma base teórica) e da primeira pessoa do singular ao mencionar a ação de analisar e não ao concretizar essa análise (ou comentário), como veremos no decorrer desta seção.

Destacamos ainda a recorrência de problemas linguístico-textuais indicativos de pouco domínio da norma padrão, que prejudicam a progressão do texto.

A grande parte do fragmento é preenchida por cinco trechos do livro *Abdias* com destaques em negrito, nos quais há apenas a indicação de página. O sujeito 2 ensaia uma autonomia de analista que não se concretiza, já que transcreve longos trechos que não são seguidos da prometida análise. No fragmento 4, a seguir, ele indica um elemento de aná-

lise – “inicial encenação” – mas não demonstra; em outras palavras, isso é um indício de que o sujeito é ainda um não membro da comunidade.

Nas partes destacadas dessas sequências discursivas encontramos uma inicial encenação, onde o sujeito assume diferentes lugares de enunciação. A respeito disso Bakhtin afirma que:

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida (BAKHTIN, apud, LUKIANCHUKI)

Figura 59: Fragmento 4 - artigo científico (sujeito 2)

O sujeito emprega o verbo na primeira pessoa do plural (“encontramos”) para indicar uma constatação feita a partir das partes em destaque nos trechos do romance e da base teórica. Há a utilização de termos teóricos (“sequências discursivas” e “encenação”) como elo para a apresentação de uma citação teórica. A citação é uma forma de ancoramento para a constatação, mas o sujeito a usa como complemento para seu parágrafo, subutilizando-a, já que não há nenhuma forma de comentário ou relação na qual ela é utilizada, além disso, há a inadequação ao citar a sua fonte, faltando ano e página.

O sujeito, nos parágrafos seguintes, objetiva analisar cada um dos trechos apresentados no fragmento 3. Vejamos.

Abdias (personagem principal e narrador) em todas as sequências discursivas se utiliza de uma máscara. Na primeira, até então o torna jovem e a partir dessa máscara ele se comporta também como jovem e se vê como jovem. Mas, também encontramos um lugar de estranhamento em sua fala, quando o sujeito, ao construir uma memória de que conheceria Glória de muito tempo, se colocou no lugar onde ele já não estaria tão jovem quanto idealizava, portanto sua fala causa além de surpresa, estranhamento, pois a palavra “velho” ainda não fazia parte do seu cotidiano.

Já na segunda sequência discursiva do romance, transcrita acima, Abdias, assume uma máscara de adaptação para lhe dar com as alunas jovens. Ele

assume um lugar que não é o dele, onde o seu principal objetivo é adaptar-se para se sentir a vontade na hora de lecionar.

À terceira, quarta e quinta sequências discursivas, Abdias já assume uma máscara de crueldade. O autor descreve seu subconsciente. Ao desejar que seu amigo Sisenando continue de cama para continuar lecionando na escola, logo após ele se surpreende e faz um comentário para não tornar hipócrita seu pensamento.

Figura 60: Fragmento 5 - artigo científico (sujeito 2)

Inicialmente, no fragmento 5, o sujeito produtor faz a afirmação, com base na teoria, de que Abdias utiliza máscaras e contextualiza para seu leitor que Abdias é o personagem principal e narrador do livro. A preocupação com o leitor, assim como a utilização de uma categoria teórica para sua análise, revela conhecimento da comunidade discursiva, apesar de que as informações sobre Abdias deveriam estar na parte inicial de seção e a categoria de máscaras mais bem definida e exemplificada já na sua primeira aparição.

Em sequência, ainda no primeiro parágrafo, o sujeito 2 tece considerações sobre a primeira máscara, evidenciada pela primeira citação. O trecho tem construções interessantes: o sujeito faz uma constatação, utiliza o “mas” para fazer uma ressalva e conclui sua posição através do “portanto”. O sujeito demonstra um maior domínio de construção de texto, ao relacionar pontos para fundamentar sua observação inicial, revelando, assim, sinais de apropriação da escrita acadêmica, ainda que com vários problemas de estrutura textual.

No segundo e no terceiro parágrafos, o sujeito indica a segunda máscara (segunda citação) e a terceira máscara (terceira, quarta e quinta citações), justificando-as por meio do resumo das citações. Após esses parágrafos, o sujeito elabora mais dois, nos quais comenta a terceira máscara, como podem ser visto a seguir.

Logo após, Abdias ultrapassa toda ousadia que lhes foi dada. Primeiramente, ao desejar o amor de Gabriela. De ter se arrependido de confessar-lhe o sentimento que havia de ter por ela. Essa máscara de crueldade assume porque Abdias é um homem casado, pai de família, e contrariando o enfoque religioso do romance, ele deseja sua jovem aluna.

Por fim, a pior das crueldades existentes nas máscaras mostradas pelo enunciado, é quando Abdias deseja a morte de sua mulher, Carlota, tendo em vista que ela morrendo, haverá uma saída para enfim ele poder ficar com Gabriela. Abdias culpa-se ao desejar essa morte, pelo fato que também sua esposa está grávida. Mas, em nenhum momento consigo ver arrependimento na voz de Abdias, ao confessar-se desejando a morte de Carlota. A vontade de ficar com Gabriela, e realizar seu sonho vão muito além de qualquer coisa, no entanto ele não deixa de utilizar-se da doença que sua esposa apresenta para completar seu pensamento audacioso de morte.

Figura 61: Fragmento 6 - artigo científico (sujeito 2)

Já nos parágrafos do fragmento 6, o sujeito, dando continuidade à tentativa de análise da terceira máscara observada no romance, reafirma o caráter cruel do personagem, para tanto, parafraseia alguns acontecimentos do livro que comprovam sua tese de crueldade e realiza alguns julgamentos. O primeiro parágrafo talvez contenha tentativas de comentários, contudo, o pouco domínio da norma padrão torna o parágrafo confuso e mal articulado. O segundo, por sua vez, destaca-se por julgamentos que indicam engajamento por parte do sujeito produtor. Nessa tentativa de análise, o sujeito explicita a “pior das crueldades” do personagem Abdias, reconta o fato e afirma que o personagem sentiu-se culpado, em seguida, utiliza a conjunção adversativa “mas” para mostrar sua posição acerca do fato (“Mas, em nenhum momento consigo ver arrependimento na voz de Abdias, ao confessar-se desejando a morte de Carlota.”) e traz elementos da trama do romance que comprovam seu julgamento.

Nos fragmentos 5 e 6, o sujeito tenta analisar as citações anteriormente transcritas, afirmando, a partir da categoria teórica de máscaras, qual delas o personagem utiliza em cada citação e, em seguida, trazendo elementos do texto que comprovem. Com isso, o sujeito dá indícios do desenvolvimento de estratégias relacionadas à análise, isso implica no desenvolvimento do conhecimento da comunidade discursiva acadêmica, pois a análise, como já demonstramos, seria o elemento mais característico da academia.

Ao fim da seção analítica do artigo científico, há dois parágrafos de encerramento, nos quais o sujeito 2 retoma aspectos teóricos. Vejamos.

A partir de todas essas concepções, podemos perceber que Abdias, só compreende isso a partir de uma construção de memória, trazendo então um lugar de estranhamento e um lugar de encenação, o que leva a considerar uma multiplicidade de figuras enunciativas (máscaras) mostradas pelo enunciado. Percebe principalmente um tom desagradável na sua fala, uma vez que o sujeito não se reconhece no momento como nenhum dessas máscaras que ele assumiu.

Neste sentido, o conceito de dialogismo, segundo Bakhtin, se sustenta na noção de **vozes**, que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação. Assim, as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem a, isto é, que compreendem ativamente os enunciados. Feitas estas observações, podemos dizer que a representação do sujeito de enunciação como autor e espectador do acontecimento de linguagem permite mascarar um fato de linguagem que retorna insistentemente na forma de metáfora, por constituir-se como resíduo que escapa aos esforços de teorização das abordagens enunciativas.

Figura 62: Fragmento 7 - artigo científico (sujeito 2)

No primeiro parágrafo do fragmento 7, o sujeito busca finalizar seu texto tentando relacionar os fatos ocorridos no romance com a teoria, por meio de termos teóricos como “construção de memória”,

“lugar de estranhamento”, “lugar de encenação”, “figuras enunciativas (máscaras)” e “enunciado”.

O segundo parágrafo segue a mesma ideia de volta à teoria, todavia, neste o sujeito recorre ao plágio de um trecho do texto de Zoppi-Fontana (s/a): “os diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação. Assim, as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem a, isto é, que compreendem ativamente os enunciados.”. O texto plagiado provavelmente foi trabalhado em sala, devido às outras referências à estudiosa no decorrer do artigo, contudo, o sujeito o copiou sem a devida referência ao fim. O sujeito 2 tem um histórico de plágios que se amplia com essa ocorrência no último parágrafo do artigo científico.

Esse aspecto caracteriza o desenvolvimento de escrita e merece ser analisado, não só pelo que tem de negativo e de reprovável na academia, mas, também, pelo que representa como etapa do processo de desenvolvimento. A partir da análise dos dados, somos levados a crer que o sujeito 2 parece ter plagiado vários textos, principalmente na fase inicial de sua inserção na comunidade acadêmica, não por deliberada má fé, mas como estratégia de natureza não acadêmica para realizar as atividades. Certamente, sua concepção inicial de escrita o levou a crer que “nada se cria, tudo se copia”, como é repetido por muitos universitários. Além disso, uma provável imagem de membro da comunidade o fez usar esse recurso. Todavia, tão logo se amplia seu contato com a comunidade, no segundo período letivo, o plágio diminui e o seu verdadeiro (não) domínio do gênero, do assunto, da norma linguística padrão e da comunidade discursiva vem à tona. Em outras palavras, a presença do plágio nos textos do sujeito 2 revela uma etapa de inserção/legitimação/aceitação na comunidade.

Esse dado é significativo e indicia uma concepção de escrita e de academia que deve ser discutida e combatida já no início do primeiro

período letivo. O plágio é uma ação ilícita e punível que se tem mostrado recorrente no meio acadêmico, talvez pela facilidade de acesso a informação e pela tênue linha dos direitos autorais que se estabeleceu em decorrência dessa facilidade. É preciso, no entanto, combatê-lo. Sua prática é nociva para toda a comunidade acadêmica, inibe a produção e a divulgação de conhecimento científico, prejudica as instituições acadêmicas, além de evidenciar uma imagem negativa para aquele que plagia, por exemplo.

Em resumo, o sujeito 2, na seção analítica do artigo científico, por estar no segundo período letivo, sente-se mais autônomo e confiante em sua escrita, o que o leva a realizar comentários textualmente mais complexos. Ele apresenta maior domínio de construção do seu texto e, conseqüentemente, do conhecimento do processo de escrita, do gênero e da comunidade discursiva, desenvolvendo estratégias de análise: título temático; termos teóricos; organização de sua análise em introdução (estabelece a base teórica, os dados e a categoria de análise), desenvolvimento (tentativa de análise de citações destacadas com negrito, apesar de que as citações poderiam estar intercaladas com os comentários) e conclusão (arremate dos comentários através de aspectos teóricos, apesar de o último parágrafo ser constituído de plágio).

Além disso, verificamos que o sujeito produtor tem a necessidade de, constantemente, enfatizar que vai analisar e que essa análise está baseada num fundamento teórico. Interessantemente, ao dizer que irá analisar, o sujeito utiliza a primeira pessoa do singular, já ao referir-se ao aporte teórico e ao tentar realmente analisar, esse sujeito utiliza a primeira pessoa do plural. Talvez essa troca de pessoa do discurso seja uma maneira de resguardar-se e preservar sua face, ao mesmo tempo em que inclui o leitor e o chama para também investigar. A obrigação de enfatizar a análise e a base teórica indica, inicialmen-

te, conhecimento da comunidade discursiva, e, posteriormente, revela insegurança devido à necessidade de se estabelecer como produtor e de ser reconhecido como membro da comunidade.

Em outras palavras, o sujeito 2 está em processo de desenvolvimento dos seus conhecimentos inerentes à escrita acadêmica e oscila entre aspectos de avanço e de recuo, que parecem levar, mesmo com recuos, para o domínio dos conhecimentos devido ao engajamento desse sujeito. Um elemento que pode comprovar essa tese é o plágio: na primeira resenha o plágio era quase total; na segunda, há alguns parágrafos autônomos e algumas tentativas de modificação dos trechos plagiados; agora, no artigo científico, o sujeito (talvez por ajuda do comando para o gênero que é mais específico, dificultando o encontro de textos que poderiam ser plagiados) recorre ao plágio apenas no último parágrafo do seu texto.

Por fim, cabe dizer que o sujeito 2 tem a necessidade de aceitação, em contrapartida, falta-lhe autonomia e confiança, o que o leva não só a ancorar várias vezes seu texto em teóricos, mas, principalmente, em copiar trechos como se fossem seus. Contudo, essa tendência de plagiar vai diminuindo à medida que o sujeito avança nas suas produções. Podemos, até supor que o plágio tenha ajudado esse sujeito a desenvolver aspectos linguístico-textuais, já que, nas resenhas, os parágrafos modificados e escritos autonomamente continham diversos problemas de adequação à norma padrão da escrita, que foram diminuindo, no artigo científico, à medida que os plágios também diminuía, apesar de esses problemas ainda existirem em número significativo. O plágio, entretanto, ainda continua sendo uma estratégia de preenchimento motivada, provavelmente, pelo pouco domínio da atividade de escrita e por pouco conhecimento da comunidade discursiva, que acaba por distanciar o sujeito produtor da aceitação como membro.

RELATO DE OBSERVAÇÃO

O último gênero investigado é o relato de observação produzido pelo sujeito 2, no terceiro período letivo, em cumprimento à atividade requerida pelo professor titular da disciplina *Paradigmas de Ensino*. O texto, 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, e após um período de observação de aulas de Língua Portuguesa em uma escola de ensino básico.

A seção analítica, nosso objeto de investigação, contém seis páginas e foi escrita em tópico único sob o título de “Análise”. Vejamos a seguir.

ANÁLISE

Para entendermos melhor todo esse processo, 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 [REDACTED] 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. 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.

Figura 63: Fragmento 1 - relato de observação (sujeito 2)²³

O título da seção, como podemos observar no fragmento 1, não cumpre com sua função de instigar o leitor nem a de esclarecê-lo sobre o assunto do texto. O título aponta para uma análise, mas não dá

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

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.

O parágrafo inicial da análise é uma tentativa de contextualizar a observação realizada e a produção do relato. O sujeito 2 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.

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.” – verificamos a retomada a uma indicação não referenciada anteriormente; 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 uso do verbo “haver” no futuro “haverá”.

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.”. Podemos constatar

tar o uso inadequado da conjunção adversativa “no entanto”, mesmo uso indevido registrado no artigo científico, além de problemas de pontuação e a falta de paralelismo sintático.

Constatamos, nesse primeiro fragmento, a fragilidade da escrita do sujeito 2 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 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 64: Fragmento 2 - relato de observação (sujeito 2)

O parágrafo contido no fragmento 2 (figura 64) define a escola reflexiva, um conceito importante para se pensar a prática escolar. O parágrafo, porém, destoa linguisticamente do anterior, o que indicia plágio. O sujeito 2 copiou todo o parágrafo de Alarcão (2004)²⁴, um dos textos estudados na disciplina *Paradigmas de Ensino*.

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

O sujeito, no terceiro período letivo, ainda 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. Falta o domínio de conhecimentos acadêmicos que o permitiriam ler o texto teórico e citá-lo devidamente em seu texto, conhecimentos que deveriam ter sido desenvolvidos na produção das resenhas e aprofundados com o artigo científico. Conjecturamos que o domínio dos conhecimentos tenha sido inibido pela autoimagem que o sujeito 2 construiu da academia e de si próprio e pela imagem que ele queria construir em relação aos demais. O sujeito parece não confiar em si, por isso, necessita se ancorar 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] foram feitas algumas visitas a essa instituição e ali estabeleceu-se contato com a direção da escola e com a professora de Língua Portuguesa, a fim de solicitar 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 65: Fragmento 3 - relato de observação (sujeito 2)

O sujeito narra a chegada à escola com distanciamento, conforme fragmento 1. Apesar de ser a narração de sua chegada à escola observada 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 sujeito indica os elementos que seriam observados e anotados. Essa indicação sugere uma preocupação com o leitor, 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.”.

No fragmento 3, o foco está na escola observada, no próximo parágrafo (fragmento 4), como veremos a seguir, o sujeito volta o foco novamente 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 66: Fragmento 4 - relato de observação (sujeito 2)

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 anterior, 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 2 usava apenas a impessoalidade em seu texto. Essa ocorrência comprova uma de nossas observações: o sujeito confunde e 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 confusões 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 2, a descrição dos pontos levantado no fragmento 4.

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 67: Fragmento 5 - relato de observação (sujeito 2)

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 2 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 de erros em relação 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 confusa: “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 68: Fragmento 6 - relato de observação (sujeito 2)

No fragmento 6 (figura 68), o sujeito 2 revela, com uma visão distanciada, suas impressões sobre a professora observada e tenta relacionar os fatos por meio da expressão “na qual” e da conjunção “pois”, demonstrando, com isso, uma 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 69: Fragmento 7 - relato de observação (sujeito 2)

O sujeito 2, 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 as ações da professora através de palavras que indiciam uma avaliação velada da atuação dela: “dissimulação”, “agilidade”, “responsavelmente”, “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 bastante confuso, 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 comentar, com elementos teóri-

cos, a observação, 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 sujeito 2. 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 anunciação do que irá fazer, sem concretizá-la efetivamente. É, em outras palavras, um processo de desenvolvimento da escrita acadêmica mais lento e frágil e, portanto, repleto de retrocessos, já que se fundamenta não nos erros e acertos próprios, mas a constante mascaramento de suas limitações por meio do plágio. Copiar pode até ter ajudado o sujeito 2 na obtenção de notas, mas em longo prazo, pode ser prejudicial, por tornar sua evolução lenta. Entretanto, reconhecemos que o sujeito necessitou desse ancoramento profundo (cópia) para tornar-se cada vez mais autônomo em sua escrita. De modo que, ao passo que foi adquirindo confiança (e construindo sua imagem de possível membro), verificamos que a necessidade de mascarar-se de outro vai diminuindo.

O fragmento 8 é composto por um parágrafo não sinalizado com o recuo característico, o que indica pouco conhecimento do processo de escrita, pois uma revisão solucionaria o problema. A falta de recuo pode indicar também pouco domínio do programa de computação utilizado para editar o texto (provavelmente o Word), suposição comprovada ao observamos, na primeira linha do fragmento 8 (a seguir), a presença da palavra “discursões”. Essa inadequação ortográfica poderia ter sido facilmente solucionada com o uso da função revisor ortográfico do Word, que sinaliza em vermelho os erros ortográficos e dá opções de correção. O uso desse recurso poderia ter auxiliado o sujeito 2 em suas produções que apresentariam menos problemas tanto de ortografia

quanto de sintaxe, mas o aparente pouco domínio das funções básicas da informática acaba por impossibilitar a autocorreção de erros mais superficiais do seu texto. Além desses, encontramos, no fragmento 8, dois outros aspectos que merecem ser observados. Vejamos, a seguir.

O planejamento levantado pela professora foi principalmente as discursões de gêneros textuais, tendo em vista o vestibular que estava por vir, deixo como exemplo este fragmento retirado da transcrição da aula: **"AULA 01- Professora: Bom dia terceiro A, hoje vamos estudar vários gêneros textuais, na tentativa de aprendermos vários para a redação do vestibular. Levando em consideração o que foi estudado sobre a aula passada sobre gêneros textuais, dividam-se em grupos, e eu vou entregar vários gêneros, vocês dirão qual é o gênero, onde ele circula etc."** **"AULA 02 - Professora: Bom dia, terceiro "B", silêncio, todos sentem, e se comportem, que hoje vamos aprender um pouco sobre o gênero textual "artigo de opinião". Alguém já fez um? Ou já ouviu falar?"**.

Figura 70: Fragmento 8 - relato de observação (sujeito 2)

O início do parágrafo é mal construído, devido a questões já discutidas, mas identificamos nesse início a utilização da primeira pessoa do singular através do verbo "deixo". Esse emprego pode ter se dado pelo ganho de confiança do sujeito: nos parágrafos iniciais do relato, o sujeito está totalmente distanciado da observação e do texto; nos parágrafos posteriores, ele vai ganhando confiança evidenciada pela primeira pessoa do plural e pelas tentativas de julgamento dos fatos observados; no parágrafo atual, ele expõe-se, utilizando a primeira pessoa do singular para introduzir um exemplo que justifica sua declaração inicial.

Não há comentários acerca do exemplo transcrito da fala da professora, entretanto, apresentá-lo como comprovação de um possível tópico de análise já é um avanço no desenvolvimento da escrita acadêmica. Os longos fragmentos, a seguir, também demonstram essa forma textual de descrever e exemplificar.

A partir dessa noção de gêneros textuais os alunos desenvolviam seus textos de acordo com o tema e o gênero decidido pela professora, os alunos também desenvolveram o gênero *carta*, como o exemplo a seguir, concebido por uma das alunas da sala de aula observada, na qual autorizou sua divulgação neste trabalho:

Campina Grande, PB - 08/08/2012

Senhor Acadêmico Nazareno Targino

Chamo-me Thailínia Fernanda, curso o terceiro ano do ensino médio, na escola Nazareno de Sousa. Este estudo nesta instituição há quase sete anos. Já em algumas salas problemas, mas nada que não fosse resolvido rapidamente.

Com a implantação de ensino médio unificado, deixou a carga horária de alunos e professores, foi que o intuito de propter era melhorar a qualidade de ensino. Todavia, esse aumento de carga horária trouxe consigo vários problemas, tais como, a falta de estrutura para ensinar e um lugar apropriado para os alunos realizarem suas atividades, pois a escola possui um número elevado de alunos que muitas vezes não podem ir para casa começar e depois continuar.

Sendo assim solicito a construção de um espaço para que os alunos possam realizar suas atividades em um lugar adequado e a reforma dos banheiros, pois esses são os problemas que nessa escola tem enfrentado.

Para finalizar, que seja atendida o possível, e que aqui se pede.

Obrigada pela atenção

Figura 71: Fragmento 9 - relato de observação (sujeito 2)

Outro artifício utilizado pela professora para o aprimoramento dos textos dos alunos eram textos bases, que auxiliavam os mesmos na hora de escrever, como por exemplo, o modelo a seguir:

Deficientes, feios e pobres

Jessé Souza

Nos primeiros parágrafos o autor localiza o leitor em relação à situação dos grupos de sua menção socialmente.

Com essa frase, o autor estabelece que fala com conhecimento de causa.

Fazendo trecho o autor localiza a questão a ser discutida no artigo a discussão com os direitos dos deficientes físicos.

No quinto parágrafo, o autor evita o uso de expressões pois a mesma poderia não garantir a melhoria das condições de vida do deficiente físico.

O autor conclui o artigo afirmando sua completa compreensão da situação para que os deficientes físicos usufruam seu direito de cidadania.

Este mundo de criar frase politicamente correta para os excluídos ou mistificados é mais que hipocrisia. É idonizante. Querem transformar negros em afro-descendentes. Indios em nativos. Deficientes físicos em portadores de necessidades especiais.

Tudo isto não passa de uma forma que os politicamente corretos acharam para tentar esconder que — mesmo com o pomposo nome de portadores de necessidades especiais — os deficientes físicos continuam sem acesso, sem respeito e sem poder exercer plenamente sua cidadania.

Tenho um irmão cadeirante (que anda de cadeira de roda, um parapléjico T-4) — isso logo, antes que digam que estou comentando algo que eu não reverendo. E não é uma terminologia pomposa que o vai *disgustar* ou mudar a situação de exclusão em que vive, mesmo notado de pessoas que o apoiam e o ajudam a ultrapassar obstáculos tanto físicos quanto políticos.

Os prédios não dão acessibilidade, os taxistas fazem cara feia e não param, os ônibus não estão adaptados e as pessoas, em vez de tratar um deficiente físico como um cidadão, acabam os classificando como contadinhos ou os rotulando de uma pena terrante.

Entre eles mesmos, os cadeirantes se divertem ao colocando apelidos e chamando sem arrulhos ou hipocrisias por suas deficiências. E nós, tendo um em nossa família, aprendemos que essa história de palavras politicamente corretas não possuem de uma cortina para esconder as graves falhas da sociedade com quem e diserve, feio, aleijado, pobre, de cor...

Não importa se chamamos de puta, garota de programa, mulher da vida ou qualquer terminologia politicamente correta. O que importa é se este politicamente correto é ao da boca para fora ou realmente carregado de preocupação ou não.

Não interessa se o cadeirante é parapléjico, aleijado, deficiente ou portador de necessidades especiais. Importa é o engenheiro construir rampas, o taxista parar e dobrar sua cadeira no porta-malas, e prédio público ser devidamente adaptado e os meios-íons adaptados.

Jamais iremos construir um mundo sem exclusão a menos que buscando palavras politicamente corretas estamos acionando uma varinha de condão para incluir e dar acessibilidade aos deficientes ou mudando a mentalidade de quem discrimina e chucha.

Nó vamos mudar a realidade de quem está em desvantagem em relação aos que se acham normais permitindo que os portadores ou deficientes de toda espécie exerçam sozinhos seu direito de ir e vir, amarem-se cidadãos plenos e possam viver sem ser tratados como contadinhos, que precisam de pena e do para que as leis sejam respeitadas.

Figura 73: Fragmento 11 - relato de observação (sujeito 2)

Nos fragmentos 9, 10 e 11, o sujeito relata um fato observado e, em seguida, traz um exemplo: uma carta produzida por um dos alunos, uma folha de caderno com um conteúdo copiado por um aluno e um texto entregue pela professora observada. Essa comprovação dos fatos e a preocupação em sinalizar que os exemplos foram autorizados demonstra um olhar acadêmico ligado ao conhecimento da comunidade discursiva de que os “ditos” precisam ser demonstrados, no entanto, há apenas descrição e não análise como requer o gênero relato de

observação, sobretudo na condição em que foi solicitado, no âmbito de uma disciplina de graduação.

O fragmento 12, apresentado a seguir, corresponde ao último parágrafo. Vejamos.

Sendo 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 74: Fragmento 12 - relato de observação (sujeito 2)

No parágrafo, o sujeito 2 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 (2004), mesmo texto já plagiado anteriormente: “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”.

A seção analítica do relato de observado do sujeito 2 revela, de modo geral, alguns aspectos interessantes acerca do desenvolvimento da escrita acadêmica e os conhecimentos a ela imbricados.

O texto do sujeito 2 indicia um processo de desenvolvimento de escrita acadêmica lento, frágil e com retrocessos, em decorrência, provavelmente, da autoimagem que o sujeito tem de si e da imagem que ele queria construir perante os demais. 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. Contudo, esse ancoramento foi necessário para o desenvolvimento do sujeito, já que, na medida em que ganhava confiança em si, a máscara vai sendo menos utilizada.

O sujeito, nos momentos de escrita autônoma, isto é, sem plágio, apresenta um texto frágil com problemas linguístico-textuais indicativos de pouco conhecimento da norma padrão e do processo de escrita. Esses problemas podem ser mais evidentes no relato, também, por ser um gênero mais longo e por o sujeito sentir-se mais confiante para arriscar, já que está no terceiro período letivo. Ainda nesses momentos, podemos verificar 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 2 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 autoimagem 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.

Em síntese, o processo de desenvolvimento de escrita acadêmica, aqui analisado, 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.

OS SUJEITOS, OS CONHECIMENTOS E AS ETAPAS: O(S) PROCESSO(S) DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA

Os sujeitos 1 e 2, no decorrer de três períodos letivos em um curso de Licenciatura em Letras, produziram resenhas, artigo científico e relato de observação. A análise dessas produções, na seção anterior, permitiu-nos validar nossa tese inicial de que o desenvolvimento da escrita acadêmica se dá por meio do desenvolvimento e/ou aprimoramento do domínio dos gêneros típicos dessa esfera discursiva por parte dos sujeitos. Em outras palavras, a escrita acadêmica materializa-se nos gêneros textuais típicos desse meio, cujo desenvolvimento é decorrente da inserção dos sujeitos como membros dessa esfera e também do seu conhecimento dos gêneros que nela são mobilizados por membros mais experientes e já iniciados. Tanto a inserção quanto o conhecimento dos gêneros estão interligados e evidenciam o domínio de conhecimentos para o texto especializado; por sua vez, a demonstração desses conhecimentos aponta para as etapas de imersão dos sujeitos produtores na comunidade discursiva, isto é, a aceitação/reconhecimento destes como membros.

Tendo em vista essas relações, nesta última seção analítica, discutimos os dados através de considerações sobre os conhecimentos para o texto especializado mobilizados no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais acadêmicos resenha, artigo científico e relato de observação. Além disso, discutimos os dados através de considerações sobre as etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica identificadas nos textos dos sujeitos iniciantes investigados.

Ao analisarmos os dados, identificamos, inicialmente, que os conhecimentos e as etapas estariam relacionados à construção da unidade retórica de análise presente em cada um dos três gêneros (e em diversos outros gêneros textuais tipicamente acadêmicos), cada qual com suas especificidades, mas interligados por esse eixo comum e caracterizador da escrita dessa comunidade discursiva. É por meio dessa unidade que o sujeito produtor do texto posiciona-se com membro, de acordo com uma determinada base teórica e para análise de um dado, visando, com isso, cumprir com o objetivo comunicativo dos gêneros e ser aceito como membro da comunidade. Os sujeitos 1 e 2, apesar de dificuldades e mesmo que inconscientemente, buscam apresentar a unidade retórica da análise em suas produções e, assim, serem reconhecidos entre os pares. Isso nos faz pensar que o processo de desenvolvimento da escrita seria também decorrente de empenho pessoal do licenciando, mas não apenas deste, como apresentaremos posteriormente.

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

Em decorrência disso, constatamos, a partir dos dados, uma relação de facilidade e dificuldade ao olharmos para as situações didáticas de produção das resenhas, dos artigos científicos e dos relatos de observação. Os gêneros indicados contextualmente para produção, de acordo com as unidades analíticas prototipicamente apresentadas, apontam para uma inversão de complexidades, a saber: o gênero relato de observação foi supostamente o mais fácil de ser produzido pelos sujeitos observados, embora ele tenha sido requerido no terceiro período letivo. Essa relativa facilidade deve-se ao fato dos sujeitos já terem produzido resenha e artigo científico, nos momentos anteriores, que auxiliaram a produção do relato. Ao olharmos para os movimentos de análise dos gêneros, o artigo científico seria mais difícil em relação ao relato, devido ao amálgama dos dados que precisam ser decompostos e analisados. Em relação ao exercício dos gêneros, a resenha parece ser a mais difícil, pois os licenciandos deparam-se com a necessidade de avaliar textos teóricos, densos, no primeiro período letivo. A partir disso, verificamos um nível de dificuldade de produção dos gêneros inversamente proporcional ao período letivo de execução, conforme procuramos demonstrar no gráfico a seguir.

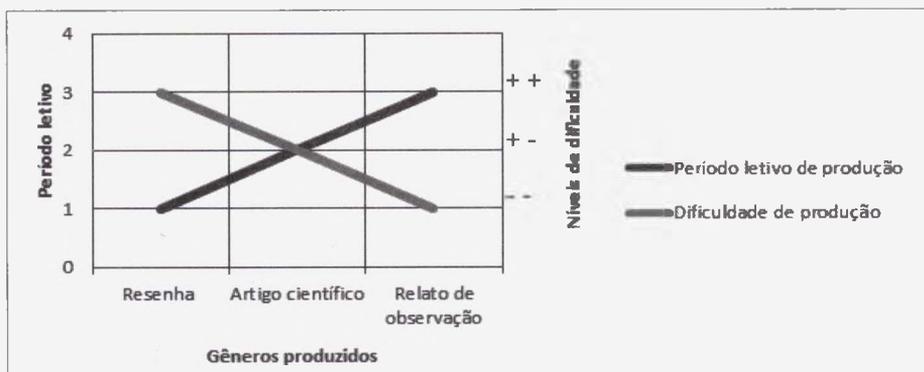


Gráfico 7: Relação entre período letivo de produção e nível de dificuldade dos gêneros.
 Fonte: Elaborado pela autora (2013).

No gráfico, em preto, temos a reprodução do período letivo de produção, variável entre primeiro (2011.1), segundo (2011.2) e terceiro

(2012.1). Em cinza, temos a representação dos níveis de dificuldades de produção, mutável entre (++) mais difícil, (+-) intermediário e (- -) menos difícil. As linhas, no gráfico, se cruzam em direções opostas, devido à tendência dos gêneros em se tornarem relativamente mais fáceis de serem produzidos à medida que avançam os períodos letivos e o andamento do curso superior.

Em termos de conhecimentos, são esperados, no primeiro período, problemas e dificuldades, por parte dos sujeitos analisados, que tiveram de resumir e comentar capítulos de livros teóricos. No segundo período, a superação de alguns problemas e o surgimento de outros; nesse sentido, a produção das resenhas parece ter auxiliado a produção da fundamentação teórica do artigo científico, mas, além disso, os sujeitos se depararam com a necessidade de elaborarem análises fundamentadas de dados. No terceiro período, ao passar pela produção das resenhas e do artigo científico, supostamente encontramos a superação das dificuldades na análise da situação e sua correlação com fundamentos teóricos.

Esse cenário se estabelece, porque consideramos os textos em suas realizações, nas situações vivenciadas por nossos sujeitos. Por trabalharmos com essa ideia de escrita situada, o gráfico 7 se faz válido, já se observássemos os gêneros isolados da situação de produção teríamos, de acordo com o senso comum, o artigo científico como o mais difícil, seguido do relato de observação e, por último, a resenha. A produção de resenha, de acordo com o contexto, é uma atividade fácil para o sujeito iniciado, para o membro da comunidade acadêmica, mas não para o iniciante. Isso não significa dizer que esse gênero não deva ser ensinado no início da vida acadêmica, significa que quem for ensiná-lo precisa entender que há uma complexidade nesse gênero para os neófitos, sobretudo, no que diz respeito à unidade de análise.

Ao analisarmos quatro textos (duas resenhas, um artigo científico e um relato de observação) de cada sujeito, com foco na seção analítica, verificamos que, tanto para o sujeito 1 quanto para o sujeito 2, o processo de desenvolvimento de escrita na academia está ligado aos mesmos conhecimentos: conhecimento do assunto, conhecimento do gênero, conhecimento da norma linguística padrão, conhecimento do processo de escrita, conhecimento da comunidade discursiva, além de um outro conhecimento identificado a partir dos dados – o conhecimento da informática básica. O que diferencia os processos de desenvolvimentos desses sujeitos são as maneiras como esses conhecimentos foram mobilizados.

O sujeito 1 e o sujeito 2 são representativos de processos distintos cujo propósito comum é o mesmo: aceitação como membro da comunidade acadêmica do curso de Licenciatura em Letras, por isso, ambos dão demonstrações, mesmo que mínimas, dos conhecimentos para o texto especializado. De maneira geral, alguns conhecimentos aparecem mais explicitamente nos dados devido à recorrência, outros são menos perceptíveis; talvez isto se dê em decorrência de esta investigação ter analisado versões finais das produções. Os dados demonstram que não houve fugas quanto aos conhecimentos do assunto e do gênero, já em relação aos conhecimentos do processo de escrita, da norma linguística, da informática e da comunidade discursiva observamos duas atitudes que influenciaram diretamente no desenvolvimento da escrita desses sujeitos, como podemos comprovar na seção anterior e no breve resumo apresentado a seguir: o engajamento e o mascaramento.

O sujeito 1, no seu processo de desenvolvimento, apesar de ainda não membro da comunidade focalizada e de limitações, busca tornar-se membro, por meio do seu engajamento. Desde o primeiro período letivo, coloca-se no papel de especialista, assumindo-se como autor e apresentando sequências analíticas em seus textos, mesmo que de modo incipiente. No decorrer das produções, o sujeito vai confirmando

e aprimorando estratégias utilizadas e demonstrando que está adquirindo outras. Assim, o desenvolvimento dos conhecimentos inerentes à produção de texto especializado, evidenciado pelas produções do sujeito, dá-se, em parte, de modo empírico, pela repetição do exercício de escrever e pela confirmação de escolhas linguísticas na produção.

Ao passo que se engaja nas produções, através de uma percepção analítica que se amplia juntamente com sua busca para tornar-se membro, o sujeito 1 vai adquirindo a autonomia escritora decorrente do aprimoramento dos conhecimentos da comunidade discursiva, do processo de escrita, do assunto e do gênero. Em decorrência dessa autonomia, suas análises começam a ganhar mais relações, comentários e fundamentações; em contrapartida, amplia-se também a quantidade de desvios quanto à norma linguística padrão. Esse sujeito, ao adquirir maior confiança em sua escrita, arrisca-se mais em suas construções e, em gêneros mais extensos, demonstra mais problemas de domínio do conhecimento da norma padrão que prejudicam sua composição textual. Dessa forma, os dados revelam que esse sujeito busca ser aceito na academia por meio de vários conhecimentos inerentes à escrita nessa comunidade, mesmo sem dominar a norma padrão da língua e programas de edição de texto que poderiam auxiliar na solução de problemas de ortografia e sintaxe (em casos mais simples).

Assim, em seu processo, o sujeito 1 evidencia o aprimoramento dos conhecimentos. Conhecimento do assunto, do gênero, do processo de escrita e da comunidade discursiva se mostram quando o sujeito generaliza sobre o tópico comum aos textos e/ou aos dados analisados; retextualiza; organiza o texto seguindo determinada ordem e/ou categorias de análise; intitula os textos e seus tópicos. O conhecimento do assunto, do gênero e da comunidade discursiva também são demonstrados quando o sujeito realiza comentários, reformulações, comparações, julgamentos e estabelece relações; bem como ao assumir-se como produtor do seu texto por meio de expressões e de formas

verbais; ao fundamentar-se em aspectos teórico ou prático, ou seja, quando ancora seu texto. Conhecimento do gênero, do processo de escrita e da comunidade discursiva se mostram quando o sujeito gerencia as vozes do texto; utiliza pergunta retórica; cumpri as unidades retóricas; modaliza; utiliza estratégias de pessoalidade e impessoalidade; usa termos teóricos. E o conhecimento da norma linguística padrão foi demonstrado de modo incipiente, assim como o conhecimento da informática básica.

O sujeito 2 busca inserir-se na comunidade acadêmica e tornar-se membro através da estratégia de preenchimento, que o leva a plagiar. Os textos do sujeito 2 indiciam um processo de desenvolvimento de escrita acadêmica lento, frágil e com retrocessos, em decorrência, provavelmente, da autoimagem que esse sujeito tem de si e da imagem que ele queria construir perante os demais. A baixa autoconfiança parece inibir a escrita autônoma, assim como, mascara as limitações. Entretanto, o plágio decorrente dessa baixa autoconfiança constituiu um ancoramento necessário para o desenvolvimento do sujeito, já que, na medida em que ganhava confiança em si, a máscara foi sendo menos utilizada: produções iniciais com plágios quase totais e demais produções com diminuição dos plágios e ganho de autonomia.

Em seu processo, o sujeito 2 demonstra o aprimoramento dos conhecimentos, mas, de modo lento devido ao seu mascaramento. O conhecimento do assunto, do gênero, do processo de escrita e da comunidade discursiva são demonstrados pelo sujeito ao gerenciar vozes do texto-fonte; ao libertar-se gradativamente da necessidade de plágio; ao tentar modificar os trechos plagiados por meio de inclusões e exclusões. Já o conhecimento do assunto, do gênero e da comunidade discursiva são evidenciados pelo sujeito ao usar termos teóricos e ancorar-se em textos-fonte; ao situar o texto e autor; ao buscar analisar apesar de ficar apenas na anunciação dessa ação; ao avaliar e julgar mesmo que veladamente; ao utilizar estratégias de pessoalidade e im-

personalidade. O conhecimento do gênero, do processo de escrita e da comunidade discursiva, por sua vez, são demonstrados pelo sujeito ao tentar relacionar parágrafos através de conjunções e expressões; ao cumprir com a estrutura retórica; ao tentar organizar a análise. Quanto aos conhecimentos da norma linguística padrão e da informática, esses são mais incipientes do que do sujeito 1, pois ao passo que o sujeito 2 ganha autonomia, mais inadequações surgem.

A mobilização dos conhecimentos nos textos analisados por parte dos sujeitos aponta para as etapas de aceitação desses sujeitos na comunidade, ou seja, etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica. Vejamos o gráfico, a seguir.

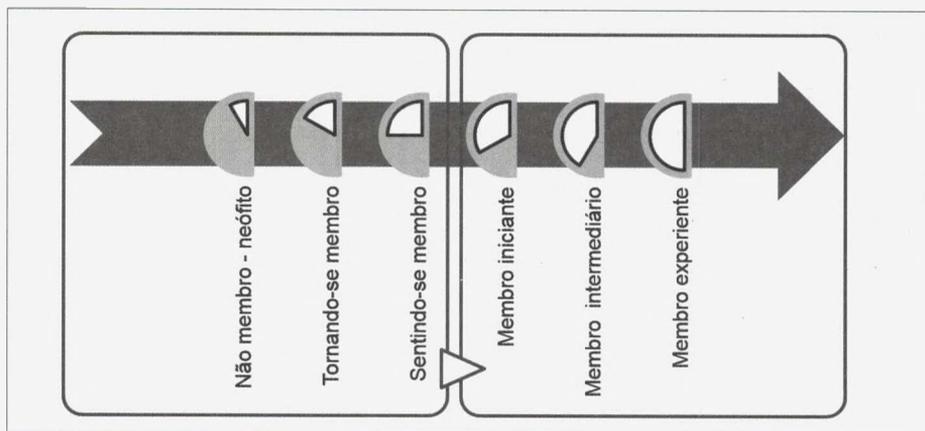


Gráfico 8: Etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica
Fonte: Elaborado pela autora (2014).

De acordo com nossa investigação, seis seriam os estágios de desenvolvimento de escrita acadêmica, sendo três de pré-aceitação (não membro – neófito, tornando-se membro e sentindo-se membro) e três de pós-aceitação (membro iniciante, membro intermediário e membro experiente). Os sujeitos 1 e 2 estariam na pré-aceitação, pois, apesar de desenvolverem conhecimentos, ainda estão na fase inicial das suas vidas acadêmicas, restando-lhes ainda aprimorar conhecimentos na escrita e reescrita desses e de outros gêneros acadêmicos,

participando inevitavelmente de eventos comunicativos e dos fatos sociais nos quais são produzidos.

O sujeito 1, na produção das duas resenhas, encontrava-se numa etapa de não-membro, mas já começava a apresentar autonomia, enquanto autor, que o direcionava para o etapa seguinte. Na produção do artigo científico, verificamos, com base nos dados, críticas iniciantes decorrentes de um crescimento desse sujeito que o levou à etapa de tornando-se membro. Por fim, na produção do relato de observação, o sujeito demonstra ter ganhado maior autonomia, pois engaja-se, modaliza, analisa, utiliza estratégias de ancoramento e de exemplificação, além de estratégias de (im)personalidade, ao passo que, sentindo-se membro da comunidade, revela maior conhecimento da comunidade discursiva.

O sujeito 2, assim como o sujeito 1, no início do processo descrito, encontrava-se numa etapa de não-membro, cuja produção das resenhas estava repleta de plágios, nas quais o cumprimento da tarefa é mínimo. Na produção do artigo, esse sujeito começa a passar para o estágio seguinte, que se estabelece com a produção do relato de observação. O sujeito, no terceiro período letivo de seu curso de graduação, ainda não se mostra membro da academia, tanto que ainda precisa mascarar-se através do plágio, apresentado pequeno domínio das exigências da comunidade. Sua inserção na comunidade acadêmica dá-se de modo lento, provavelmente, devido à necessidade de esse sujeito 2 (re)construir sua autoimagem. Nesse embate, o sujeito buscou ancorar-se plagiando recorrentemente, mas, à medida que foi ganhando autoconfiança, passou a revelar-se como produtor dos seus textos.

O percurso dos dois sujeitos analisados representa dois processos de desenvolvimento de escrita na academia que, possivelmente, são percorridos por vários outros sujeitos licenciandos. Deles extraímos implicações relativas ao ensino de escrita na academia que serão apresentadas, a seguir, nas conclusões desta obra.

PALAVRAS FINAIS

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

Tomando essa constatação como ponto de partida, lançamos duas perguntas de pesquisa que nortearam a investigação e foram respondidas neste livro.

A primeira questão (Que conhecimentos para o texto especializado são mobilizados no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais acadêmicos resenha, artigo científico e relato de observação?) tematizou os conhecimentos mobilizados no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica e foi respondida quando apontamos, no capítulo analítico, a presença dos conhecimentos do assunto, do gênero, da norma linguística padrão, do processo de escrita, da informática e da comunidade discursiva, sendo este último resultante do domínio dos demais conhecimentos e, logo, caracterizador da unidade retórica da análise, que é comum a todos esses gêneros. Esses conhecimentos foram identificados e analisados através da investigação de duas resenhas, um artigo científico e um relato de observação produzidos pelos sujeitos 1 e 2. Essa investigação permitiu a identificação de etapas de desenvolvimento de escrita acadêmica que estão atreladas à aceitação do sujeito produtor do texto como membro da comunidade discursiva acadêmica, o que nos levou a outra pergunta de pesquisa.

A segunda questão (Que etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica são identificadas nos textos de sujeitos iniciantes que mobilizam conhecimentos para o texto especializado?) foi respondida quando, também no capítulo analítico, embasando-nos nos capítulos teórico e metodológico, assim como na questão anterior, apontamos que, ao passo que analisamos as produções dos sujeitos e fizemos a discussão dos dados, seis etapas de desenvolvimento de escrita acadêmica (pré-aceitação: não membro – neófito, tornando-se membro e sentindo-se membro; e pós-aceitação: membro iniciante, membro intermediário e membro experiente) foram identificadas. A partir delas, categorizamos os sujeitos 1 e 2 nessas etapas. O sujeito 1, ao longo de três períodos letivos, estava na etapa “sentindo-se membro”, na qual revela autonomia e “ousadia” ao utilizar em seus textos finais títulos mais adequados, diálogo com fundamentação teórica e dados, estratégias de impessoalidade e de modalização, assim como de inclusão. O sujeito 2, por sua vez, estava na etapa anterior a do sujeito 1 “tornando-se membro”, na qual indicia mascaramento e mistura de papéis sociais. Nessa fase, ele começa sua imersão na escrita acadêmica com a colocação de títulos, marcas de engajamento com o leitor, organização de críticas iniciantes, anúncio de análise e um pouco menos de plágio.

Ao respondermos às questões e, em consequência atender aos objetivos, a investigação do processo de desenvolvimento da escrita acadêmica, em um curso de Licenciatura em Letras, levou-nos a diversas implicações imbricadas.

Verificamos que, de fato, parece haver a necessidade de ensino assistido e sistematizado da escrita acadêmica. Os professores ministrantes das três disciplinas cursadas pelos sujeitos propuseram atividades de escrita, conforme os dados indicaram, de acordo com o que eles supuseram ser a necessidade dos alunos ao escrever ou, talvez, de acordo com as necessidades das disciplinas que ministravam. Lo-

go, a requisição dos gêneros esteve muito mais centrada no professor, na sua disciplina e em seu projeto de ensino, do que nas necessidades do licenciando. Em outras palavras, a solicitação dos gêneros não teve como objetivo ensinar a escrever na academia, mas, objetivava cumprir determinadas atividades de disciplinas.

Esse fato chama-nos a atenção para a necessidade de se pensar um processo de escrita na universidade que seja assistido e sistemático, de acordo com um plano geral (para o curso) e planos específicos (para as disciplinas) para ensinar a escrever, construindo conjuntos de gêneros (coleção de textos que uma pessoa num determinado papel produz) dentro de sistemas de gêneros (diferentes conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que convivem de uma forma organizada) pertencentes a sistemas de atividades humanas, tal como propõem os estudos linguístico-retóricos (cf. BAZERMAN, 2005; SWALES, 1990, 2004).

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

Os cursos de escrita acadêmica como o registrado têm um papel importante, mas não tão decisivo quanto parece ser a reescrita do gênero solicitado liderada pelo próprio professor que solicitou ou por um trabalho individual com os aprendizes feito por monitores. O professor surge, então, como um sujeito importante nesse desenvolvimento da

escrita, desempenhando um papel de orientador, membro já aceito e reconhecido pelo grupo de pares, que intermedeia o aprendizado dos neófitos e orienta seu crescimento, diminuindo a distância social que poderia existir na comunidade entre eles e os membros já reconhecidos.

Essa verificação traz consequências. É preocupante observarmos o sujeito 2 utilizar-se de estratégia de preenchimento e passar nas disciplinas de um curso de Licenciatura em Letras, mas ele prossegue porque os professores estão à frente de turmas numerosas e a assistência ao trabalho de escrita fica prejudicada. Essa é, portanto, uma constatação grave para um curso de formação de professores de língua materna: o aluno vem do ensino médio sem saber escrever, no sentido de progressão/organização textual e de norma linguística padrão, através de um exame de seleção (ENEM) que prima pela leitura, não pela escrita, para um curso de Licenciatura em Letras que requer muita produção especializada, mas que, aparentemente, não possui um planejamento de ensino de escrita acadêmica assistida.

Com isso, não queremos dizer que os licenciandos deveriam vir do ensino básico dominando os conhecimentos para a produção do texto especializado acadêmico, pois esses conhecimentos específicos só são desenvolvidos e aprimorados em contato com a própria comunidade discursiva acadêmica onde são produzidos. Queremos, sim, afirmar que os licenciandos deveriam sair do ensino médio dominando progressão/organização textual e, norma padrão da língua. Por conseguinte, acreditamos que seria mais fácil e rápido o processo de aprendizagem dos gêneros e, principalmente, da unidade retórica de análise de gêneros acadêmicos e, com isso, a inserção na comunidade acadêmica. Isso pode ser comprovado com a observação dos sujeitos 1 e 2 de nossa investigação, os quais, muitas vezes, não concretizam suas tentativas analíticas por problemas de elaboração textual, sendo

alguns desses problemas possíveis de serem solucionados através do próprio programa de edição de texto no qual os textos são redigidos. Verificamos que, para a comunidade focalizada, o domínio da norma padrão parece indispensável e necessário aos demais conhecimentos com os quais interage de modo sistêmico.

Logo, podemos ainda afirmar que o domínio do conhecimento da norma linguística padrão justifica-se pelos três aspectos apresentados por Perini (1995): a aplicação imediata desse conhecimento na vida profissional e cotidiana dos alunos; o conhecimento como forma de preservação da cultura linguística e geral do país; e a formação de habilidades intelectuais de observação e raciocínio. Este último aspecto, seria, segundo o estudioso e conforme evidenciamos em nossos dados, o mais falho, pois a educação básica parece não desenvolver a independência de pensamento, tão requerida no ensino superior.

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

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

Verificamos ainda que a apropriação da unidade retórica da análise permite a construção dos conhecimentos para o texto especializado. A análise presente em diversos gêneros acadêmicos parece-nos ser o elo entre os textos acadêmicos mais complexos, logo, dominar sua escrita indica a inclusão do produtor na fase de pós-aceitação entre as etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica. Diante disso, os sujeitos investigados pertencem à fase pré-aceitação, porque ainda estão em processo de domínio. A análise é em si complexa, requer abstração e um nível de subjetividade, pois é o olhar do sujeito produtor categorizando dados. Os sujeitos 1 e 2 não chegaram mais rapidamente à análise devido, possivelmente, à falta de um processo de ensino dela através dos gêneros. Além disso, eles não organizam melhor a análise porque não conseguem escrever de modo a atender tanto a aspectos relativos à textualidade quanto ao domínio da norma padrão. Não são problemas de retomada da literatura, de apresentação do objeto resenhado ou analisado no artigo ou no relato, são problemas de construção linguístico-textual dessa unidade retórica, sobretudo em relação ao sujeito 2.

Em conclusão, a pesquisa realizada mostrou que o desenvolvimento da escrita na academia é um processo complexo e multifacetado ainda pouco estudado. É um campo de investigação fértil e relevante,

tanto para o estudo de questões teóricas quanto para questões aplicadas. Este livro centrou-se nas produções dos Licenciandos em Letras, todavia, vários elementos dessa rede discursiva ainda merecem ser investigadas de forma mais detida, como o papel dos professores no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica.

Escrever academicamente é, parafraseando Pablo Neruda, começar com letra maiúscula, no meio, colocar ideias e terminar com um ponto final, mas dentro e fora dessas ações aparentemente fáceis, um universo de complexidade se estabelece, no qual as indagações de Clarice Lispector fazem-se presentes nas bocas de muitos alunos universitários: “como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer? E como é que se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo?” (LISPECTOR, 2003, p. 27). Clarice nos dá um conselho que podemos comprovar através dos nossos dados: “sei que a resposta, por mais que intrigue, é única: escrevendo” (op.cit.).

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição de escrita**. Campinas, SP: ALB e Mercado de Letras, 1997.

ARAÚJO, Antônia Dilamar; SILVA, Diana Costa Fortier; COSTA, Renato Barros da. Gêneros acadêmicos e escrita processual: uma integração de abordagens no ensino de escrita em inglês como LE. **Revista ANPOLL**, Santa Catarina, n. 17, p. 39-54, jul./dez. 2004. Disponível em <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/592/603>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

BAQUERO, Marcello. **A pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra [et al.]. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BERKENKOTTER, Carol; HUCKIN, Thomas. N. **Genre knowledge in disciplinary communication**: cognition, culture, power. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

BEZERRA, Benedito Gomes. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. 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 95-115. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade)

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

BHATIA, Vijay K. **Analyzing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

_____. **Worlds of written discourse: a genre-based view.** London/New York: Continuum, 2004.

_____. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais.** Recife: Edupe, 2009. p.159-195

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Orgs.). Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In.: _____. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p 17-32.(Coleção Leitura, Escrita e Oralidade)

BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Letramento e escrita acadêmica: uma experiência com o artigo de pesquisa. In: TFOU- NI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 121-141. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

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

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

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

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica do ENEM.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem)

CAGLIARI, Luiz Carlos. Ditados & ditadores - Entendidos & entendedores: algumas considerações sobre o ditado, a cópia e a interpretação de texto na escola de 1º grau. In: TASCA, Maria. (Org.) **Desenvolvendo a língua falada e escrita na escola.** Porto Alegre: Sagra, 1990, p. 94-117.

CARVALHO, Flaviane Faria. Padrões de organização textual e lexicogramatical do gênero acadêmico resumo de tese: um estudo de caso. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0103-18132010000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2013.

CARVALHO, Lucas. **Cartum** – Drama Universitário. 2013. Disponível em: <<https://www.facebook.com/DramaUniversitario?ref=hl>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CASTELLÓ, Montserrat. Teaching to write in Spanish Universities: Faculty and students' identities and perspectives. 16 jul. 2012. In: **Academic Writing In Higher Education Across Countries**. Universidade de Aveiro, Aveiro. 2012. (Palestra).

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CUNHA, Marcus Vinicius da. História da educação e retórica: ethos e pathos como meios de prova. In: SILVA, Marilda da; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 11-46.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DÉCANDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adap. Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. Trad. Fabrício Decândio e Anna Raquel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ERICKSON, Frederick. Metodos qualitativos de investigacion sobre la enseñanza; In: _____. Wittrock, Merlin C. **La investigación de La enseñanza**. II. Barcelona-Buenos Aires – México: ediciones Paidós, 1989. p.195-301.

ESTRELA, Antónia; SOUSA, Otilia. Competência textual à entrada no Ensino Superior. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 247-267, jan./jun. 2011. Disponível em < <http://relin.letras.ufmg.br/revista/upload/19108-Antonia-Odilia.pdf> >. Acesso em: 13 jan. 2013.

FERRÃO TAVARES, Clara. Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos acadêmicos. **Intercompreensão**: Revista de Didáctica das línguas, Santarém, n. 16, p. 85-118. jul., 2012.

FERREIRA, Elisa Cristina Amorim. **O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em Letras**. 2011. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande, Paraíba. 2011a.

_____. Quando a reescrita (não) funciona: estudo sobre o papel da didatização da reescrita no curso de Letras. In: MARTINS, Marco Antônio [et al.]. **Anais do V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino**: ECLAE. Natal: GELNE, 2011b.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang.** Cult. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLang-Cult/article/view/2334>> Acesso em: 11 mar. 2013.

_____. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 215-228, maio/ago. 2010 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

FUCK, Irene. T. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. Petrópolis: Vozes, 1993.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GIUDICE, Jacqueline; MOYANO, Estela. Apropiaçión del discurso de la economia: análisis evolutivo de un caso. In: BARBARA, Leila; MOYANO, Estela (Orgs.). **Textos e linguagem acadêmica**: explorações sistêmicas funcionais em espanhol e português. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011. p. 91-112. (Série Faces da Linguística Aplicada)

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2003.

HAYES, John R; FLOWER, Linda. Identifying the organization of the writing processes. In: GREGG, L.W.; STEINBERG, E. R. (eds.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Erlbaum, 1980.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MARTIN, James Robert. **Writing science: Literacy and discursive power**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993. p 3-30.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. 3ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 173-203 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LEANDRO FERREIRA, Jardiene; LINO DE ARAÚJO, Denise. **Aprovados no ENEM 2010: permanência e evasão na UFCG**. Relatório Final PIBIC 2011-2012. UFCG. 2012

LISPECTOR, Clarice. Como é que se escreve?. In: **Pequenas descobertas do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

MACEDO, Tatiana S. de; PAGANO, Adriana Silvina. Análise de citações em textos acadêmicos escritos. **DELTA**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2013.

MACHADO, Anna Rachel (coord.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. v. 3. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

_____. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. v. 2. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

_____. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. v. 1. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos)

_____. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. v. 4. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

MARTIN, J. R. A contextual theory of language. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) **The powers of literacy**: a genre approach to teaching writing. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993. p.116-136.

MARTIN, J. R.; CHRISTIE, E.; ROTHERY, J. Social processes in education: a reply to Sawyer and Watsom. (and others). In: REID, I., (ed). **The place of genre in learning**: current debates. Geelong: Deakin University Press, 1987. p 55-58.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**. vol. 6, nº.11: 109-122, 2002.

_____. Letramento e formação do professor – Integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, Fr. (Orgs.) **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006. p. 93-106.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica** - A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas. 11ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MILLER, Carolyn. R. Genre as social action. In: _____. **Quarterly Journal of Speech**, 1984. p. 151-167.

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

MOITA LOPES, Luíz Paulo. (Org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. . **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics.** 1995. 331 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. (Org.). **Redação acadêmica: princípios básicos.** Santa Maria: UFSM, 2001.

_____. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José L.; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas.** Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 77-116.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 145-163.

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA** [online]. v. 24, n.2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NININ, Maria Otília Guimarães; BARBARA, Leila. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de Letras. **Trabalhos em linguística aplicada.** [online]. 2013, v.52, n.1, p. 127-146. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n1/a08v52n1.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

OLIVEIRA, Elaine Feitoza. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica.** 2010. 270f. Dissertação de Mestrado. Campinas. - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, São Paulo. 2010. Disponível em: < <http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=000785488>> Acesso em: 15 mar. 2012.

PAULA, Orlando de. Noções de coesão textual na produção escrita de formandos do curso de Letras. **Revista brasileira**

ra de linguística aplicada, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2013.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p 23-49.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

REICHMANN, Carla Lynn. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, s/v, s/n, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012005000005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2013.

RIOLFI, Claudia Rosa; ANDRADE, Emary. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, jun. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2013

RODRIGUES SILVA, Wagner. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, s/v, s/n, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012005000016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. 3ª ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. **Organização do texto dissertativo**. São Paulo: Selinunte, 1997.

SAMPAIO, Rossana F.; MANCINI, Marisa.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker, Editores, 2001.

SANTOS, Joelma da Silva. **Impactos do estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em Letras**. 2009. 219f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguagem e Ensino). – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande, Paraíba. 2009.

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do projeto SESA**. 2013. 418f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística). – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, Paraíba. 2013.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1995.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, Elizabeth Maria da (Org.). **Professora, como é que se faz?**. Campina Grande: Bagagem, 2012.

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

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de. **A escrita do gênero resenha em contexto de ensino acadêmico: uma prática de retextualização**.

2009. 147f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande, Paraíba. 2009.

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

_____. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Sobre modelos de análise do discurso. 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. 33-46. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade)

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da língua escrita**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

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

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. 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.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2001.

WILSON, Victória. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, Fernando Afonso de; GONÇALVES, José Carlos (Orgs.). **Interação, contexto e identidade em práticas sociais**. Niterói, RJ: Eduff, 2009. p. 97-112.

IMPRESSO POR: GLOBALPRINT

FORMATO *16x23 cm*

TIPOLOGIA *Arial*

PAPEL *Offset 80 g/m²*

Nº DE PÁG. *214*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCCG

