

## O GÊNERO RELATO DE OBSERVAÇÃO: INVESTIGANDO A APRENDIZAGEM DE ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

Elisa Cristina Amorim Ferreira<sup>1</sup>  
Denise Lino de Araújo (UFCG)

### RESUMO

Os estudos sobre letramentos e aqueles relacionados à descrição de gêneros textuais e discursivos trouxeram decisiva contribuição ao ensino de escrita, situando-o como aprendizagem processual de formas de dizer/agir em função das comunidades discursivas nas quais o sujeito/agente está inserido ou com as quais interage. Neste artigo, recorte de pesquisa mais ampla sobre aprendizagem de escrita acadêmica em curso de licenciatura, abordamos indícios dessa aprendizagem, a partir de corpus coletado com licenciandos em Letras. Investigamos as estratégias usadas por dois sujeitos quanto às sequências analíticas próprias do relato de observação, caracterizadas pela informatividade, argumentatividade e correlação com o discurso científico, por serem aquelas que revelam a inserção (ou não) do sujeito na comunidade discursiva de referência. Para organizar a pesquisa, apoiamos-nos teoricamente em estudos da Linguística Aplicada sobre ensino-aprendizagem como atividade interacional e, no caso específico, como focalizamos a aquisição de gêneros acadêmicos, aliamos esses princípios aos estudos linguístico-retóricos sobre o desenvolvimento de escrita na academia (BAZERMAN, 2005, 2006 e 2007; BHATIA, 2009; MILLER, 2009; SWALES, 1990 e 2009). A metodologia de coleta de dados foi a observação indireta das situações de escrita do sujeito a fim de não constrangê-lo em qualquer etapa do processo, reconstrução em diário de campo dessas situações a partir de depoimentos de professores que solicitaram os trabalhos escritos, coleta de textos finais, aplicação de questionário com esses sujeitos. Como resultado, verificamos que a aprendizagem da escrita acadêmica deu-se em etapas a partir da apropriação de especificidades da escrita nessa esfera, principalmente da unidade retórica da análise.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de escrita. Letramento acadêmico. Relato de observação.

---

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte de uma pesquisa dissertativa de mestrado elaborada pela primeira autora sob orientação da segunda.

## Introdução

Na comunidade discursiva acadêmica, a aprendizagem de escrita é entendida em um sentido mais amplo, qual seja o de que aprender a escrever significa produzir textos especializados coerentes com o assunto, com o processo de escrita, com o gênero, e, conseqüentemente, com a comunidade discursiva. Nesse sentido, 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; TARDY, 2009 apud BAWARSHI; REIFF, 2013). Além disso, a aprendizagem da língua escrita de prestígio ocorre ainda no ensino superior porque uma série de problemas relacionados à aquisição de escrita propriamente dita (usos da norma, ortografia, pontuação etc.) não está sendo resolvida na educação básica.

Neste trabalho, a universidade é entendida como uma comunidade discursiva na qual o licenciando busca construir vínculo de pertencimento através da aquisição da escrita acadêmica materializada em gêneros textuais. O relato de observação, comumente solicitado, é típico dessa comunidade e recorrente no curso de graduação ao qual os sujeitos focalizados neste artigo estavam vinculados.

A pesquisa aqui relatada, recorte de uma pesquisa mais ampla sobre aprendizagem de escrita acadêmica, investiga as estratégias usadas por dois sujeitos licenciandos em Letras quanto às sequências analíticas próprias do relato de observação, caracterizadas pela informatividade, argumentatividade e correlação com o discurso científico, por serem aquelas que revelam a inserção (ou não) do sujeito na comunidade discursiva de referência.

Os relatos foram escritos no terceiro período letivo do curso, na disciplina *Paradigmas de Ensino*, em 2012, resultante de discussões teóricas variadas e de observação feita pelo sujeito de aulas do ensino básico em escola regular. Nesse

contexto, ao aprender a escrever para a academia, os sujeitos licenciandos foram demandados a escrever o gênero sem necessariamente terem sido apresentados à estrutura prototípica, aos temas, às sequências dos gêneros solicitados ou às formas de manifestação autoral.

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

## 1. Alguns fundamentos teóricos

Os estudos linguístico-retóricos<sup>2</sup> refletem, em parte, a revitalização da retórica clássica que resultou na *nova retórica*, conhecida pela preocupação pedagógica com o ensino das estratégias argumentativas que melhor se adaptam ao tipo de público-alvo que se pretende convencer. Suas contribuições teórico-metodológicas são decorrentes da preocupação com o ensino/aprendizagem de língua materna (inicialmente em inglês) para fins específicos, de modo que vêm sendo adaptadas para o estudo de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais, em diversos países, entre eles, o Brasil, com maior força nas últimas décadas.

Essa base teórica traz contribuições significativas para as pesquisas na perspectiva de gênero textual indissociavelmente ligadas à situação de produção. As definições de gênero e comunidade discursiva apresentadas por estudiosos, como Swales (1990) e Miller (2009), são exemplos dessas contribuições e foram cunhadas mantendo uma unidade de reflexão baseada em aspectos retóricos e sociais. Assim, ao

---

<sup>2</sup> 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.

adotá-la, conseqüentemente, consideramos suas contribuições importantes para os estudos sobre o texto escrito e compreendemos gêneros textual como materialização de um conteúdo temático, precedido por uma organização retórica que seleciona certas formas linguísticas, em função de objetivos comunicativos compartilhados pelas pessoas envolvidas em atividades sociais específicas e contextualizadas.

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

Já comunidade discursiva, conforme os conceitos de Swales (1992 *Apud* BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009) e de Miller (2009), pode ser definida como projeção discursiva, construto retórico que persiste como aspecto estruturador de todas as formas de ação sociorretórica. Logo, é um conjunto de objetivos ou interesses compartilhados por membros do grupo que possuem mecanismos de comunicação, gêneros, léxico próprio. Além disso, é composta por membros experientes, com conhecimento do discurso e do conteúdo privilegiado, e membros novatos que buscam construir esse conhecimento para participarem plenamente das atividades da comunidade.

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

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

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

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

A produção de texto, nessa perspectiva, é uma atividade social ou “sociopsicológica” (cf. BAZERMAN, 2006) que se realiza conforme convenções discursivas 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, por que e onde usar o gênero; das relações leitor com escritor e das relações entre gêneros. Em nossa análise, portanto, investigamos a aprendizagem do gênero por parte de dois sujeitos; tal conhecimento não se refere apenas ao seu reconhecimento, mas também à aprendizagem da competência para usar o gênero. Esta, por sua vez, está ligada à produção, organização e vivência da ação sociorretórica.

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

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

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

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

São novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento, às quais os sujeitos devem se adequar. Essas maneiras não estão preestabelecidas no 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 cujas especificações, por vezes, são nebulosas para os alunos. O professor surge, então, como um sujeito importante nessa aprendizagem da escrita, desempenhando um papel de orientador, já aceito e reconhecido pelo grupo de pares (grupo de membros daquele ambiente acadêmico), que pode intermediar o aprendizado dos ingressantes.

Além disso, os gêneros textuais, como lembra Bazerman (2005), não são atemporais nem iguais para todos os observadores, uma vez que o conhecimento dito comum muda no decorrer do tempo, assim como mudam os gêneros e as situações.

Por isso, enfatiza esse autor (2005, p. 31): “a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação [...] e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo”. Os gêneros são mais que aspectos linguísticos, são *fenômenos de reconhecimento psicossocial*, conforme o estudioso, pois são partes de processos de atividades socialmente organizadas.

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

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

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” (BAZERMANN, 2007, p. 55) e, quando reconhece uma situação de escrita, constrói um enquadre para a ação e busca recursos disponíveis para realizá-la. Esses recursos podem possuir naturezas diferenciadas e, segundo nossas observações, se estiverem de alguma forma relacionados aos conhecimentos anteriormente apresentados podem levar ao texto especializado.

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



Isso porque os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente por parte dos sujeitos.

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

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

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

Assim, os licenciandos, nesse processo de aprendizagem, 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.

## 2. O gênero relato de observação: investigando a aprendizagem de escrita no ensino superior

O gênero foi produzido no terceiro período letivo, em cumprimento à atividade requerida pelo professor da disciplina *Paradigmas de Ensino*. Foi escrito após aulas em que os sujeitos tiveram acesso a textos e discussões sobre teoria e prática de ensino, principalmente os paradigmas de ensino tradicional (antigo paradigma) e emergente (novo paradigma), e após um período de observação de quinze horas-aula em escolas públicas de ensino básico regular.

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. 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).

(Professor da disciplina, 2012)

A análise dos dados aponta que o professor ministrante da disciplina solicitou o gênero de acordo com as necessidades que julgava ser possuídas pelos alunos ao escrever ou, talvez, de acordo com as necessidades da disciplina. Logo, a requisição do

gênero está muito mais centrada no professor (na sua disciplina e em seu projeto de ensino) do que no licenciando.

O relato de observação parece-nos ser uma adaptação do gênero relato de experiência didática ou 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.

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

Quadro: organização retórica do relato de experiência didática

Fonte: Silva (2002, p.31).

De acordo com o quadro, o relato teria as unidades básicas de introdução, fundamentos teóricos, apresentação dos fatos e avaliação deles. Para a pesquisa aqui relatada, selecionamos a unidade retórica destinada à análise, por ser, a nosso ver, uma unidade que permite ao sujeito produtor do texto posiciona-se como especialista, de acordo com uma determinada base teórica e uma base de dados. Essa análise não é simplesmente apreciativa, é fundamentada, isto é, justificada, argumentada e persuasiva. No relato de observação, a análise é uma comparação entre a situação observada e uma literatura. A seguir, apresentamos algumas considerações sobre os relatos produzidos.

### 2.1. O que dizem os relatos dos sujeitos

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. Na seção analítica denominada “Descrição das observações”, 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 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.

Por sua vez, o relato de observação, produzido pelo sujeito 2, compõe-se de introdução, fundamentação teórica, análise, considerações finais, anexos e referências. A seção analítica, nosso objeto de investigação, foi escrita em tópico único sob o título de “Análise”. Ela 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. 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 básica e da comunidade discursiva observamos duas atitudes que

influenciaram diretamente no desenvolvimento da escrita desses sujeitos: 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, colocando-se no papel de especialista, assumindo-se como autor e apresentando sequências analíticas em seu texto, mesmo que de modo incipiente. No decorrer da produção, o sujeito vai confirmando e aprimorando estratégias utilizadas e demonstrando que está adquirindo outras.

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 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).

O sujeito 2 busca inserir-se na comunidade acadêmica e tornar-se membro através da estratégia de preenchimento, que o leva a plagiar. O texto do sujeito 2 indicia 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.

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

Os sujeitos, nos seus processos de aprendizagem, apesar de ainda não serem membros da comunidade focalizada e de algumas limitações, buscam tornarem-se. Os sujeitos vão confirmando e aprimorando estratégias utilizadas e demonstrando que estão adquirindo outras. Assim, a aprendizagem dos conhecimentos inerentes à produção de texto especializado, evidenciado pelas produções, dá-se, em parte, de modo empírico, pela repetição do exercício de escrever e pela confirmação de escolhas linguísticas na produção.

### **Considerações finais**

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

Tomando essa constatação como ponto de partida, através do curto relato sucinto de investigação longitudinal, a pesquisa levou-nos a algumas implicações. Verificamos que, de fato, parece haver a necessidade de ensino assistido e sistematizado da escrita acadêmica. O professor ministrante da disciplina cursada



pelos sujeitos propôs atividade de escrita, conforme os dados indicaram, de acordo com o que ele supôs ser a necessidade dos alunos ao escrever ou, talvez, de acordo com as necessidades da disciplina que ministrava. Logo, a requisição do gênero esteve muito mais centrada no professor, na sua disciplina e em seu projeto de ensino, do que nas necessidades dos licenciandos. Em outras palavras, a solicitação do gênero não teve como objetivo ensinar a escrever na academia, mas objetivava cumprir determinadas atividades da disciplina. Todavia, reconhecemos que houve aprendizagem de aspectos relacionados à escrita acadêmica a partir desses exercícios de escrita.

### Referências

- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução Benedito Gomes Bezerra [et al.]. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Escrita, Gênero e Interação social*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- BEZERRA, B. G. 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, V. K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009. p. 159-195.
- BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32
- BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. de C. Letramento e escrita acadêmica: uma experiência com o artigo de pesquisa. In: TFOUNI, L. V. (Org.). *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p 121- 143
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- GIUDICE, J.; MOYANO, E. Apropiación del discurso de la economía: análisis evolutivo de um caso. In: BARBARA, L.; MOYANO, E. (Org.). *Textos e linguagem acadêmica: explorações sistêmicas funcionais em espanhol e português*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011. p 231-231
- MILLER, C. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

- SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.(Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p 203-230.
- SILVA, J. R. **Relato de Experiência Didática**: elementos para a descrição e ensino do gênero. 90f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística). - Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, Paraíba. 2002.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and researching setting*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.33-46
- WILSON, V. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, F. A. de; GONÇALVES, J. C. (Org.). *Interação, contexto e identidade em práticas sociais*. Niterói, RJ: Eduff, 2009. p. . 97-112