

“What’s going on here?”: demanda de gêneros em cursos de licenciatura e suas condições de produção

“What’s going on here?”: demand for genres in undergraduate courses and their production conditions

Juliana Marcelino Silva¹
Elizabeth Maria da Silva²

Resumo

Neste artigo, busca-se identificar o que se escreve em cursos de licenciatura de uma universidade paraibana e sob que condições de produção. Para tanto, exploram-se registros de transcrição de entrevistas semiestruturadas, realizadas com estudantes dos cursos de Filosofia, Geografia e Pedagogia, que integram um banco de dados de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Fundamentada no conceito de gêneros do discurso e suas condições de produção (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), bem como nas abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998), a análise evidencia o que se escreve nesses cursos, para quem, para que e como. Identificam-se textos pertencentes a gêneros do discurso acadêmicos, tendo pelo menos dois públicos leitores – um mais amplo, situado na esfera acadêmica, e outro mais específico e predominante, situado no âmbito da sala de aula. A demanda desses gêneros, produzidos recorrentemente para atender a fins avaliativos, se ancora sobretudo na apresentação de modelos (gerais e específicos) e, em alguns casos, é seguida de um feedback do leitor. Embora sejam demandados em diferentes cursos de licenciatura, os gêneros caracterizados pelos participantes da pesquisa apresentam condições de produção bastante semelhantes.

Palavras-chave: *Educação superior. Cursos de Licenciatura. Gêneros do discurso. Condições de produção*

Abstract

In this article, we seek to identify what is written in undergraduate courses at university in Paraíba and under what conditions of production. To this end, we explore transcription records of semi-structured interviews, conducted with students from the Philosophy, Geography and Pedagogy courses, which integrate a database of a broader research, developed from a qualitative approach. Based on the concept of discourse genres and their conditions of production (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), as well as on academic writing teaching approaches (LEA; STREET, 1998), the analysis highlights what is written in these courses, for whom, for what and how. Texts belonging to academic discourse genres are identified, with at least two reading audiences - one wider, located in the academic sphere, and another more specific and predominant, located in the classroom. The demand for these genres, produced repeatedly to serve evaluative purposes, is mainly anchored in the presentation of models (general and specific) and, in some cases, is followed by reader feedback. Although they are demanded in different degree courses, the genres characterized by the research participants have very similar production conditions.

¹ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande. Bolsista do Programa de Iniciação Científica. Membro do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora na Universidade Federal de Campina Grande. Membro do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Keywords: Higher education. Degree courses. Discursive genres. Production conditions

Recebido em: 23/07/2020

Aceito em: 06/10/2020

Introdução

Nas diferentes esferas da comunicação verbal, nos deparamos com variados gêneros do discurso (BAKHTIN 2003 [1952-1953]), como é o caso da esfera acadêmica, na qual determinados gêneros são demandados para leitura e produção em cursos de graduação e de pós-graduação. Tem crescido inclusive o número de pesquisas voltadas para a descrição de gêneros acadêmicos, fundamentadas principalmente na abordagem da análise de gênero proposta por John Swales, cuja contribuição mais conhecida é o modelo CARS (*Create a research space*), construído para representar a organização textual de introduções de artigos de pesquisa, a partir das categorias movimentos e passos retóricos (SWALES, 1990). Em contexto brasileiro, estudos desenvolvidos no Laboratório de Leitura e Redação (LabLeR), da Universidade Federal de Santa Maria (MOTTA ROTH; HENDGES, 2010), e no Grupo de Pesquisa em Discurso, Identidade e Letramento (DILETA), da Universidade Estadual do Ceará (FREITAS; BERNARDINHO; PACHECO; 2020), por exemplo, fundamentam-se nessa abordagem.

Há também pesquisas sobre gêneros acadêmicos sustentadas em pressupostos teórico-metodológicos norteadores do Interacionismo Sociodiscursivo, particularmente nas contribuições dadas por Bronckart (1999, 2006) quanto aos conceitos de parâmetros de produção e arquitetura textual, e por Schneuwly e Dolz (2004 [1996]), no que tange à didatização de gêneros, a exemplo do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), vinculado à Universidade Federal da Paraíba (PEREIRA, 2014).

Já em nossa pesquisa, intitulada *O ensino de Escrita em Contextos Acadêmicos*, embora também exploremos gêneros acadêmicos demandados na educação superior, em diferentes áreas do conhecimento, o fazemos sob uma perspectiva diferente das abordagens referidas anteriormente. Direcionamos o nosso olhar para esses gêneros partindo de proposições teórico-metodológicas que ancoram duas abordagens de ensino de escrita, categorizadas por Lea e Street (1998) de socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

Por um lado, compartilhamos da compreensão de que o processo de familiarização dos graduandos com práticas, discursos e normas da educação superior ocorre mediado por gêneros – socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998). Por outro lado, adotamos a concepção de escrita acadêmica delineada na abordagem dos letramentos acadêmicos, qual seja, como uma prática social e situada que varia de acordo com áreas e disciplinas nas quais se configura. Consoante com essa abordagem, busca-se compreender a natureza das relações que as pessoas (estudantes, professores e pesquisadores) estabelecem com as práticas de escrita, bem como os significados que elas atribuem a essas práticas (LEA; STREET, 1998).

Partindo dessas proposições teóricas e do reconhecimento de que os gêneros demandados na esfera escolar (na qual os estudantes devem ter passado no mínimo treze anos) são diferentes dos exigidos na esfera acadêmica (FERNÁNDEZ; CARLINO, 2010),

entendemos ser necessário investigar o que realmente os estudantes escrevem em seus cursos de graduação, para que, para quem e como.

Interessa-nos, assim, responder à pergunta básica feita por estudiosos adeptos à concepção sociocultural da escrita, como Street (2010), quando chegam a um contexto investigativo: *What’s going on here?* Considerando o foco da nossa pesquisa, cabe-nos indagar: *What’s going on here in this undergraduate course?* Em decorrência desse questionamento amplo, surgiram questionamentos mais específicos: O que os estudantes escrevem em seus respectivos cursos de graduação? Sob que condições de produção?

Para o presente artigo, delineamos como objetivos específicos identificar textos escritos por estudantes das licenciaturas em Filosofia, Geografia e Pedagogia de uma universidade paraibana e suas condições de produção, considerando as próprias experiências desses estudantes. Na condição de *outsiders* dos cursos investigados, buscamos aprender com as experiências daqueles considerados *insiders*, ou seja, estudantes participantes dos cursos selecionados. O conhecimento de suas experiências é significativo para os nossos questionamentos, sobretudo porque são os próprios estudantes que as compartilham, sob o seu ponto de vista. Ademais, são estudantes de diferentes áreas do conhecimento, fato que enriquece o olhar investigativo, dada a escassez de pesquisas acadêmicas explorando as perspectivas desse público, que não é da área da linguagem, sobre a escrita demandada em seu curso.

Por fim, quanto à organização do presente artigo, o fizemos em cinco seções. Na primeira, construímos esta introdução. Na segunda, apresentamos os conceitos-chave que ancoram a exploração dos dados. Na terceira, caracterizamos a pesquisa desenvolvida. Na quarta, compartilhamos os resultados alcançados. Na quinta e última seção, tecemos nossas considerações finais.

Gêneros do discurso e suas condições de produção

Tendo em vista que o conceito de gêneros do discurso e as proposições teóricas sobre suas condições de produção são centrais no processo analítico da nossa pesquisa, conforme evidenciado na formulação dos objetivos investigativos, os caracterizamos brevemente a seguir, com base em Bakhtin (2003 [1952-1953]).

Para Bakhtin (2003 [1952-1953]), a utilização da língua, nas diferentes esferas da comunicação verbal, se efetua por meio de enunciados – orais e escritos, concretos e únicos. Segundo ele, no todo do enunciado, três elementos reúnem-se indissolivelmente (conteúdo temático [o domínio de sentido], estilo [recursos linguísticos] e construção composicional [o modo de organizar o texto]). Esses três elementos “estabelecem, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social” (FIORIN, 2019 [2016], p.69), visto que não se produzem fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada atividade humana. Sendo assim, tal configuração contribui para que tipos “*relativamente estáveis*” de enunciados, denominados pelo autor de gêneros do discurso, sejam produzidos em determinadas esferas (cotidiana, científica, ideológica, oficial) e sob dadas condições específicas (circunstâncias da enunciação, tais como o contexto social e histórico em que se configura, bem com os sujeitos participantes).

Nesses termos, o ato de linguagem é determinante para a formação de aspectos ideológicos, históricos e culturais nas diferentes esferas sociais em que é produzida. A partir dessa concepção, notamos a necessidade de compreender os elementos constitutivos dos gêneros, especialmente no tocante às suas condições de produção, que podem ser apresentadas a partir de quatro conceitos bakhtinianos: 1) *parceiros da interação*, no qual se estabelece a noção de que, ao emitir um enunciado, o locutor espera que o destinatário ouça e compreenda a mensagem, uma vez que é um participante ativo na comunicação verbal; 2) *objetivo da interação*, conceito que se refere ao intuito da comunicação, o querer-dizer do locutor; 3) *a esfera onde ocorrerá a interação*, cuja definição trata do contexto da situação comunicativa, com suas marcas ideológicas, sociais e culturais; e 4) *o tema escolhido*, explicitado como parte constituinte do enunciado, circunscrito dentro dos limites definidos previamente pelo locutor e configurado de acordo com as formas realizáveis do gênero escolhido (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Aspectos metodológicos da pesquisa

Conforme sinalizamos anteriormente, a pesquisa focalizada neste artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla³, situada no paradigma interpretativo (MOREIRA; CALEFFE, 2008), ancorada nas premissas da abordagem qualitativa (BODGAN; BIKLEN 1994) e portadora de natureza híbrida – exploratória (GIL, 2008 [1987]) e experiencial (MICOLLI, 2006).

Exploramos, na seção a seguir, registros de transcrição de entrevistas semiestruturadas, realizadas com base em proposições da perspectiva etnográfica (HEATH; STREET, 2009; SPRADLEY, 1979), que integram o banco de dados da pesquisa *O lugar do ensino de Escrita em Contextos Acadêmicos*. Essas entrevistas foram realizadas individualmente, na própria instituição universitária, com estudantes⁴ de cursos de licenciatura da universidade pesquisada. Foram gravadas e, em seguida, transcritas com base em símbolos sugeridos por Marcuschi (1991). O processo de seleção dos participantes foi norteado por dois critérios: (1) serem alunos regularmente matriculados em cursos de licenciatura da instituição selecionada; e (2) estarem com pelo menos 20% do curso em andamento.

No caso do presente artigo, considerando inclusive o primeiro objetivo anunciado na introdução, delimitamos, como foco, a análise de registros de transcrição de entrevistas realizadas com estudantes de três cursos de licenciatura da área de humanas, da universidade investigada: Geografia, Pedagogia e Filosofia. Tais registros constituem, assim, o *corpus* analisado com base na técnica analítica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2002 [1977]). Para tanto, adotamos procedimentos característicos dessa técnica, a saber: unitarização (selecionar e unificar o conteúdo), categorização (transformar as unidades em categorias de análise), descrição (descrever os resultados) e interpretação (reflexão aprofundada sobre os resultados alcançados).

Demanda de gêneros do discurso em licenciaturas da área de Humanas

³ Aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, com com CAAE 03520818.4.0000.5182 e parecer: 3.176.139.

⁴ Todos os participantes envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ao explorarmos as experiências dos participantes da pesquisa movidos pela indagação “What’s going on here?” pudemos identificar o que escrevem, para quem, para que e como, conforme explicitamos a seguir.

O que escrevem?

A análise dos relatos de experiência dos licenciandos em Geografia, Filosofia e Pedagogia com a escrita acadêmica evidencia o uso recorrente de alguns termos que nomeiam gêneros do discurso da esfera acadêmica. No quadro 1, sistematizamos essas nomeações, apoiando-nos na categorização de gêneros propostas por Navarro (2019):

Quadro 1: Nomeações de gêneros feitas pelos estudantes

O que se escreve?					
Gêneros especialistas			Gêneros de formação		
Geografia	Filosofia	Pedagogia	Geografia	Filosofia	Pedagogia
Artigo	Artigo	Pré-projeto	Resenha	Resenha	Resenha
		Projeto	Resumo	Dissertativo	Resumo
			Fichamento	Prova	

Fonte: As autoras (2020)

No quadro 1, evidenciamos o agrupamento das nomeações feitas pelos estudantes dos diferentes gêneros do discurso que eles disseram ter produzido em seus respectivos cursos. Tal categorização contempla dois blocos de gêneros. O primeiro se refere a gêneros mais voltados para a produção e divulgação do conhecimento científico – artigo científico, pré-projeto e projeto. Já o segundo, a gêneros mais relacionados aos processos pedagógicos e avaliativos – resumo, resenha, fichamento, prova, dissertação. Todavia, cabe-nos ressaltar que os gêneros inclusos na primeira categoria também podem ser incluídos nesta segunda, caso sejam demandados com finalidades pedagógicas e avaliativas (SILVA, 2017).

Em seus relatos de experiência, os estudantes são bem enfáticos ao exporem o que escrevem recorrentemente na universidade, a exemplo de João⁵ e Alice, respectivamente:

é...os professores pedem MUITO resenha...é...escrevi:: dois artigos...dois artigos científicos...tô escrevendo o terceiro agora...escrevi...e com os artigos científicos... a gente escreveu também os resumos dos artigos, [...] e::também resumo acadêmico... (Entrevista, João, 2019, grifo nosso).

assim o MAIS que eu escrevi foi resumo...síntese no caso né...aí a gente fez resenha também...projeto...pré-projeto também... (Entrevista, Alice, 2019, grifo nosso).

Nos trechos apresentados, os estudantes relatam quais gêneros são mais solicitados nos cursos aos quais estavam vinculados. De acordo com João, licenciando em Geografia, “os professores pedem MUITO resenha”, “resumo acadêmico” e sobretudo “artigo científico”. No caso desse último gênero, o estudante afirmou que estava escrevendo o terceiro, quando da

⁵ Todos os nomes são fictícios.

realização da entrevista – “*escrevi:: dois artigos...dois artigos científicos...tô escrevendo o terceiro agora*” – embora ainda tivesse no quarto período do curso. Essa afirmação de João sugere-nos a recorrência e, conseqüentemente, a valorização do gênero artigo científico enquanto veículo de produção de conhecimento em contexto acadêmico, em especial na área à qual estava vinculado. Alice, estudante de Pedagogia, também citou a produção tanto de gêneros especialistas – “*projeto...pré-projeto também*” –, quanto de gêneros de formação – “*o resumo...síntese no caso né...aí a gente fez resenha também*”.

A exploração do Quadro 1 juntamente com a dos dois trechos apresentados, representativos dos dados, evidenciam uma “gama” de gêneros do discurso demandados na esfera acadêmica, particularmente nos cursos investigados. Essa demanda pode favorecer, segundo Ferreira (2014), tanto a inserção em determinada comunidade discursiva, quanto o conhecimento dos gêneros nela produzidos, a exemplo dos gêneros “especialistas”, relacionados ao processo de construção, negociação e divulgação do conhecimento produzido na academia (NAVARRO, 2019). Além disso, a demanda de gêneros “de formação”, voltados para a aferição de aprendizagem, funcionando na maioria das vezes como instrumentos de avaliação dos conhecimentos dos estudantes (NAVARRO, 2019), também é esperada, haja vista se configurar como uma das práticas letradas acadêmicas bastante recorrentes em eventos de letramento que ocorrem na esfera universitária (SILVA, 2017).

Para quem escrevem?

Ao fazerem referência aos leitores dos textos que produziam em seus respectivos cursos, os estudantes evidenciaram que seu principal destinatário era o professor da disciplina em que os textos eram solicitados. Porém, em menor escala, também citaram um destinatário mais amplo, leitores de produção científica da área. No Quadro 2, explicitamos essas duas categorias, por curso:

Quadro 2: Destinatários e veículos de circulação dos gêneros

Para quem se escreve?					
Âmbito da disciplina escrita predominantemente para o professor			Extraclasse escrita para público leitor de produção científica da área		
Geografia	Filosofia	Pedagogia	Geografia	Filosofia	Pedagogia
Professor	Professor	Professor	Eventos	-	Blogs
Monitor			<i>E-books</i>	-	
Alunos					

Fonte: as autoras (2020)

No Quadro 2, podemos observar que os gêneros produzidos nos cursos investigados tinham, segundo os estudantes pesquisados, pelo menos dois destinatários, os quais associamos, nessa categorização elaborada, ao veículo de circulação em que os respectivos gêneros seriam publicados. Um destinatário é bem específico, situado na esfera acadêmica, particularmente na sala de aula – o professor (leitor privilegiado e predominante), além do monitor e dos próprios estudantes. Outro destinatário é mais amplo e heterogêneo – leitores de produção científica da área –, também situado na esfera acadêmica, mas ligado a diferentes veículos de circulação – eventos, *e-books*, blogs. Cabe-

nos lembrar de que esses destinatários, foco da nossa análise, são apenas um dos parceiros da interação. O outro parceiro, o locutor, são os próprios estudantes que assumem esse papel, ao produzirem os gêneros para seus professores, e o papel de autores de artigos científicos e de resenhistas, ao produzirem para leitores específicos dessas produções científicas da área. A identificação desses destinatários e locutores reforça a assertiva bakhtiniana de que a palavra é determinada tanto por proceder de alguém como por se dirigir a alguém (BAKHTIN, 2003 [1953-1953]). Assim, sempre nos dirigimos a um interlocutor, mesmo que este seja imaginário. No caso da nossa pesquisa, os interlocutores não são imaginários, conforme ilustramos na elaboração do Quadro 2 e o fazemos a seguir, ao expormos um trecho do relato de João:

normalmente...esses [textos] de disciplina vai pro professor...pro monitor e a professora disponibilizava pra sala e você tinha que fazer uma apresentação também oral...então você botava tudo que tava no artigo no slide...então os leitores são o âmbito universitário...alunos monitor e a professora...esse do evento vai pra muita gente e tem um...que tá sendo transformado em e-book que vai pra XXX... (Entrevista, João, 2019, grifo nosso).

Nesse trecho, João menciona dois públicos leitores diferentes, cada qual relacionado à produção de um gênero discursivo. O primeiro, mais imediato e específico, do "âmbito universitário", se refere àqueles que estão situados no espaço da sala de aula – professor, aluno e monitor. Nesse grupo, o professor parece ser o principal leitor, dado o seu papel, naquele contexto, de avaliador das atividades por ele propostas, conforme evidencia o próprio estudante: "*a professora disponibilizava pra sala [os textos] e você tinha que fazer uma apresentação também oral...então você botava tudo que tava no artigo no slide*". Considerando as especificidades desse contexto de escolarização em que o estudante se encontrava, situado na esfera acadêmica, é esperado que os textos por ele produzidos tivessem como leitor privilegiado o professor da disciplina em que o gênero foi solicitado, haja vista ser uma das práticas letradas acadêmicas observadas nessa esfera (SILVA, 2017), em que os objetivos para a escrita são, geralmente, centrados no processo de avaliação do desempenho dos alunos, a partir de produções orais ou escritas, como é o caso explicitado por João.

O segundo grupo de destinatário, mais amplo, heterogêneo e menos recorrente, envolve um público maior, situado para além da sala de aula, mas também pertencente à esfera acadêmica: leitores de produção científica na área. Esse público, diferentemente do primeiro, cujos objetivos de leitura são de natureza avaliativa e formativa, lerá os textos – artigo publicado em Anais de evento e capítulo de livro digital (*e-book*) – provavelmente com fins informativos, dado que já estão publicados (no caso, em meio digital) e disponíveis para leitura daqueles que se interessarem pela temática focalizada.

Ademais, ao mencionar que os textos a serem enviados para evento e *e-book* "*vai [sic!] pra muita gente*", diferenciando-os dos demais, produzidos para "*leitores do âmbito universitário*", João parece perceber não só a diferença de escrever para esses destinatários, mas também o fato de que cada um deles poderá ter uma reação-resposta específica. Por exemplo, o professor pode ter uma reação advinda do seu papel de avaliador, naquele contexto. Já os leitores da produção científica, uma reação de concordar com o que foi produzido, podendo até citar em alguma produção, ou de discordar, seja parcial, seja totalmente, ou outra reação cuja natureza seja diferente da que teria o professor-avaliador. Em qualquer que seja o caso, as proposições bakhtinianas fazem sentido: "os enunciados [são] elaborados em função da eventual reação-resposta [do destinatário]" (BAKHTIN,

2003 [1952-1953], p. 320). Ou seja, ao produzir um texto, o autor antecipa uma atitude responsiva, adequando-a aos possíveis leitores e veículos em que seu texto circulará.

Ainda quanto ao destinatário dos gêneros produzidos pelos estudantes investigados, vejamos o relato de Alice:

nós tínhamos duas professoras que sempre davam essa disciplina juntas e elas tiveram de separar...então fizeram: vamos fazer assim...as duas turmas vão trabalhar resenha e aí a gente vai publicar essas resenhas num blog do PET Pedagogia...[...] aí a gente sabia né...que os leitores ia ser qualquer pessoa que entrasse no blog ((risos))... (Entrevista, Alice, 2019, grifo nosso).

No registro de transcrição exposto, a estudante de Pedagogia relata uma experiência de escrita em uma disciplina em que, segundo ela, as professoras que, comumente ministravam-na juntas, tiveram de se separar, organizando, porém, uma atividade semelhante para as duas turmas. Nessa atividade, chama-nos a atenção o fato de que os estudantes deveriam produzir uma resenha a ser publicada em um suporte digital, Blog do PET de Pedagogia, ou seja, o destinatário desse gênero não se restringiria à professora, mas abarcaria “*qualquer pessoa que entrasse no blog*”. Embora a estudante não entre em detalhes sobre o processo de construção da resenha, nem sobre os critérios de avaliação, ela tem a percepção de que a publicação desse gênero em um suporte como o blog dará maior visibilidade ao que foi produzido, ampliando o leque de possíveis leitores. Essa percepção parece lhe dar um senso maior de responsabilidade, uma vez que, segundo ela, “*você toma mais cuidado em COMO vai escrever...e seu nome vai tá lá né... ‘foi fulano que fez isso aqui’ ((risos))...se tiver bom...se tiver ruim...foi ELE que fez*” (Entrevista, Alice, 2019). Se a resenha tivesse apenas o professor como leitor, só ele veria as inadequações do seu locutor, mas, uma vez publicada em um blog, o gênero poderá ser lido por muitos leitores que poderão identificar os equívocos, caso haja. Em suma, a definição de um destinatário para o texto, seja ele real, seja abstrato, configura e muitas vezes influencia a escrita do autor, uma vez que a essência do enunciado é o fato de estar voltado para alguém (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Para que escrevem?

A referência aos objetivos norteadores da produção de gêneros do discurso demandados em seus cursos ratifica as indicações de destinatários desses gêneros, exploradas na subseção anterior. Segundo os estudantes, eles escreviam predominantemente para serem avaliados, fato que ratifica que o professor era (e ainda tem sido) o leitor privilegiado dos textos escritos por eles, embora em alguns casos produzissem gêneros visando a publicação, conforme evidenciamos anteriormente. Alguns estudantes de Filosofia, por sua vez, afirmaram que também escreviam pensando na inserção no mercado de trabalho. No Quadro 3, explicitamos as finalidades da produção dos gêneros:

Quadro 3: Objetivo da escrita

Para que produzir gêneros acadêmicos?					
Esfera acadêmica			Esfera profissional		
Geografia	Filosofia	Pedagogia	Geografia	Filosofia	Pedagogia
Para ser avaliado	Para ser avaliado	Para estudar	-	Para oportunizar entrada no mercado de trabalho	-
Para publicar		Para publicar			

Fonte: as autoras (2020)

No Quadro 3, contemplamos palavras-chave representativas dos objetivos de produção dos gêneros aos quais os estudantes fizeram referência em seus relatos de experiência compartilhados nas entrevistas realizadas. Organizamo-las em duas categorias. Na primeira, contemplamos objetivos norteadores da esfera acadêmica, subdivididos em três – escrever para ser avaliado, estudar e publicar. Na segunda, objetivo relacionado à esfera profissional – escrever para oportunizar entrada no mercado de trabalho. Em relação à primeira categoria, vejamos os exemplos a seguir:

assim ((risos)) **SERIAMENTE** eu escrevo pra passar ((risos)).
(Entrevista, Tiago, 2019, grifo nosso).

pronto...nessa de análise foi pra saber quais eram esses gêneros que a gente iria precisar ao longo do curso né... [...] mas aí nas outras é só como método de estudo mesmo...[...] ...e também como avaliação mesmo...como eu falei nessa disciplina aqui...é como terceira nota...só...
(Entrevista, Alice, 2019, grifo nosso).

Nos trechos expostos, os estudantes indicam escrever predominantemente para atender a finalidades avaliativas e formativas. Tiago, pragmaticamente, assegura que “SERIAMENTE” escreve “*para passar*”. Subjacente a essa assertiva parece estar a função recorrente da escrita exigida na esfera acadêmica (e também escolar): escrever para ser avaliado, receber uma nota e “passar” na disciplina em curso. Nessa situação, percebemos que a escrita funciona como instrumento de avaliação, uma vez que permite ao professor conferir o nível de aprendizagem dos alunos, a fim de lhes atribuir uma nota e classificá-los como aptos, ou não, a passar na disciplina da qual participam, conforme exigências institucionais. Essa forma de conceber o funcionamento da escrita correlaciona-se com uma das categorizações de gênero identificada por Fischer e Dionísio (2011), denominada de “ferramenta pedagógica”. Para as autoras, os gêneros inclusos nessa categoria “servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes incluindo a avaliação.” (FISCHER; DIONÍSIO, 2011, p.87).

Às vezes, a finalidade avaliativa é explicitamente apresentada pelo docente, como podemos perceber na fala de Tiago. Em outras vezes, aparece de modo implícito e indireto, como é o caso referido por Alice. Ela afirma, de um lado, que a escrita de alguns textos servia para familiarizá-los com os gêneros que circulam na academia ou especificamente no curso de Pedagogia: “*esses gêneros que a gente iria precisar ao longo do curso*”. Nesse caso, percebemos que os gêneros mencionados por ela não foram alvo direto de avaliação, mas estão ancorados em uma finalidade pedagógica, visto que funcionam como um suporte para a aprendizagem dos alunos, auxiliando-os no conhecimento daquilo que deveria ser produzido ao longo do curso. A partir dessa constatação, podemos afirmar que provavelmente a abordagem socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998) subjaz aos

objetivos de produção de gêneros que ainda serão demandados no decorrer do curso, visto a preocupação, por parte do professor, em fazer com que os alunos já se apropriem desses gêneros. Alice afirma, por outro lado, que também produzia textos com fins avaliativos, já que a escrita, na disciplina, “é como terceira nota...só”. Essa assertiva da estudante reforça a tese de Marinho (2010) de que a produção de gêneros na esfera acadêmica funciona como um trabalho escolar, uma vez que os textos solicitados pelo professor parecem ter como finalidade predominante avaliar a construção de conhecimentos e a aprendizagem dos discentes, a fim de atribuir uma nota à sua produção.

No que diz respeito à segunda categoria, esfera profissional, vejamos o trecho a seguir referente à fala de Breno, estudante de Filosofia:

foi dito que você formando em filosofia...você pode...é... resenhar livros da área filosófica pra uma editora...uma revista...então um dos focos é uma possibilidade de trabalho né...de mercado de trabalho... (Entrevista, Breno, 2019, grifo nosso).

No trecho exposto, Breno sinaliza outra finalidade para a produção de textos no curso de licenciatura ao qual estava vinculado, qual seja: “*resenhar livros da área filosófica pra uma editora...uma revista*”. Ele vislumbra a possibilidade de aprender textos na universidade como uma alternativa de ingresso no mercado de trabalho, uma oportunidade que pode se configurar como uma motivação para querer aprender os textos demandados na sua área, a exemplo dos pertencentes ao gênero resenha. Nesse sentido, percebemos que a produção de gêneros mais voltados para a esfera acadêmica e/ou profissional pode contribuir para a familiarização dos estudantes não só com as demandas exigidas em sua formação inicial, mas também com as de suas áreas de atuação, uma vez que amplia as possibilidades de preparação para a futura profissão, oferecendo-lhes instrumentos para o agir e para a apropriação das “maneiras de fazer” do seu curso (LOUSADA; MUNIZ-OLIVEIRA; BARRICELLI, 2011).

Como escrevem?

A apreciação dos relatos de experiência dos estudantes com a escrita acadêmica nos permitiu depreender como aconteciam (ou não) as orientações para a produção dos gêneros solicitados. Identificamos dois tipos de situação: (1) apenas apresentação de orientações a partir de modelos, de natureza geral ou específica e (2) orientações para a escrita e apresentação *a posteriori* de um *feedback* do texto produzido. No Quadro 4, explicitamos essas categorias:

Quadro 4: Orientações para a escrita

A partir de que se escreve?					
Orientações a partir de modelos			Orientações com/sem <i>feedback</i>		
Geografia	Filosofia	Pedagogia	Geografia	Filosofia	Pedagogia
Gerais e específicos	Gerais	Gerais	Em alguns casos com e outros sem <i>feedback</i>	Com <i>feedback</i>	Em alguns casos com e outros sem <i>feedback</i>

Fonte: as autoras (2020)

Para ilustrar a primeira situação, vejamos o registro de fala de João:

Poucas [orientações]...os professores...como é universidade...os professores não dão tanto apoio ...então eles dizem: é a resenha...têm uns professores que passam o modelo que eles querem...mas... têm outros que não...então a gente segue pelo modelo já que a gente já sabia previamente (Entrevista, João, 2019, grifo nosso).

No trecho exposto, João caracteriza as orientações como “poucas”, afirmando que “*como é universidade...os professores não dão tanto apoio*”. Nessa assertiva, o estudante evidencia uma crença comumente relacionada à academia, na qual os membros mais experientes (professores e pesquisadores) acreditam que os ingressantes no Ensino Superior já sabem como atender às demandas de leitura e escrita específicas da esfera acadêmica. Assim, ao que parece, não ensinam explicitamente a escrita. Entretanto, conforme constata Wingate (2015), os estudantes, ao ingressarem nesse novo espaço, precisarão aprender a ler e escrever textos nele produzidos, o que ratifica a necessidade do ensino e do “apoio” para as produções acadêmicas.

Além disso, a afirmação de João de que as orientações para a escrita são “poucas” parece reforçar o que a pesquisadora Lillis (1999) nomeou de “Prática Institucional do Mistério” – definida como um “mistério institucional” que envolve as práticas letradas da educação superior, fazendo com que as convenções acadêmicas não sejam transparentes para aqueles que fazem parte da academia (professores, alunos, pesquisadores). Os resultados alcançados por Silva (2017, p.112) também ratificam a presença dessa prática na esfera acadêmica, evidenciando “que as solicitações de escrita, neste contexto, são autoevidentes, claras, transparentes e não problemáticas, sendo desnecessário, assim, explicitar como produzir os textos requeridos”. Assim, em virtude dessa recorrente não transparência do conhecimento acadêmico e do “mistério” em que a produção escrita é muitas vezes requisitada, a maioria dos estudantes, a exemplo de Ricardo, caracteriza a prática de escrita na universidade como “torturante”, pois “[os professores] simplesmente requisitavam e não tinham nenhuma ajuda pra gente produzir esses gêneros” (Entrevista, Ricardo, 2019).

No caso das situações em que os estudantes recebiam orientações, eles afirmaram ter acesso a modelos prontos, de natureza mais geral e padronizada ou específica, de acordo com as exigências do professor. João, por exemplo, destaca que “*têm uns professores que passam o modelo que eles querem...mas... têm outros que não...então a gente segue pelo modelo já que a gente já sabia previamente*”. Em ambos os casos – modelo indicado pelo professor e modelo já conhecido do estudante –, a produção do texto pertencente a dado gênero parece ocorrer via modelo que funciona como um norte, uma possibilidade para os alunos se familiarizarem com o modo de escrever aquele determinado texto, podendo ser associado, assim, à abordagem da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), na qual o contato com os gêneros pode favorecer compreensão das formas de falar e de dizer, na esfera acadêmica.

Já para ilustrar a segunda categoria, vejamos um trecho da fala de Ricardo:

e aí...passou a avaliação...você fez isso como prova em sala de aula...aí ele corrigiu com observações e devolveu...aqueles que tivessem interesse em refazer...ele recebeu de volta...voltou a corrigir e melhorou a nota ou manteve...[...] ele trabalha com esse feedback...corrige...faz observações...aí você volta com o texto... (Entrevista, Ricardo, 2019, grifo nosso).

No trecho exposto, Ricardo relata que a prática do *feedback* no processo de avaliação da escrita acontecia da seguinte forma: antes da atribuição final de uma nota ao trabalho realizado, os alunos recebiam um *feedback* com observações do professor; e, para “*aqueles que tivessem interesse em refazer*”, tinham a possibilidade de reescrevê-lo para melhorar a nota. Esse movimento (escrita – *feedback* – reescrita) enfatiza a prática do *feedback* como essencial no processo da escrita, tendo em vista que auxilia o aluno na construção de seu aprendizado, oferecendo-lhe oportunidades de reescrita, com base em observações feitas pelo professor (BATTISTELA; LIMA, 2015). Essa concepção de escrita em que o *feedback* faz parte do processo de escrever está em consonância com o que pesquisadores como Weaver (2006), Walker (2009) e Wingate (2010) defendem sobre a necessidade de os professores darem para seus alunos *feedbacks* formativos, por meio dos quais possa se instaurar um diálogo dinâmico entre professor e aluno, com o objetivo não só da leitura crítica do texto, como também do compartilhamento de trocas de conhecimento significativas.

Todavia, os estudantes afirmaram que nem sempre recebiam esse retorno, conforme destaca Tiago: “*essa do resumo não...ela SIMPLESMENTE guarda pra ela e no final ela atribui a nota e...pronto...não dá um retorno...(não) diz pra gente se a gente fez certo ou errado*” (Entrevista, Tiago, 2019). A assertiva de Tiago, enfatizada pela escolha lexical do advérbio “*simplesmente*”, permite-nos inferir a necessidade sentida pelo estudante de não só ter o retorno de suas produções com uma nota atribuída, mas também de uma avaliação formal, caracterizada por comentários do professor, a fim de que possa compreender as possíveis inadequações. Nesse caso, em que o *feedback* parece não fazer parte do processo da escrita, percebemos uma ratificação da prática institucional do mistério (LILLIS, 1999): a nota atribuída pelo docente ao texto produzido se configura como um “*mistério*” para os alunos, pois, além de não deixar claras as expectativas esperadas para a produção, apresenta apenas o resultado final, sem espaço para rever o que foi considerado inadequado pelo leitor-avaliador.

Considerações finais

Com vistas a examinar o que licenciandos em Filosofia, Geografia e Pedagogia de uma universidade paraibana escrevem em seus cursos de graduação, para quem, para que e como, realizamos entrevistas a partir das quais eles puderam lembrar e relatar suas experiências com a escrita acadêmica.

Ao rememorem suas relações com a escrita, os estudantes afirmaram que produziam diferentes gêneros demandados na esfera acadêmica, sejam de formação (resenhas, resumos, fichamentos), sejam de especialistas (artigos científicos, pré-projetos e projetos). Segundo eles, tais gêneros tinham pelo menos dois grupos de destinatário. O primeiro, mais específico e predominante, pertence ao âmbito sala de aula sendo o professor o leitor privilegiado dos textos, dado o contexto de escolarização em que são solicitados. Já o segundo, mais amplo, heterogêneo e menos recorrente, situado para além da sala de aula e interconectado com diferentes veículos de circulação (eventos, *e-books*, blogs), diz respeito aos leitores de produção científica das áreas em investigação. A menção a esses destinatários sugere-nos que os estudantes reconhecem a diferença entre escrever para cada destinatário e conseguem, de certa forma, refletir sobre as possíveis reações-resposta de cada interlocutor, o que os fazem pensar na forma de produzir seus textos. Quanto aos objetivos da escrita, asseguraram escrever predominantemente para atender a finalidades avaliativas e formativas, fato que ratifica o professor como leitor principal. Em

menor escala, alguns estudantes afirmaram escrever para publicar e se inserir no mercado de trabalho. Por fim, evidenciaram que as orientações para a escrita, quando dadas, eram pautadas no repasse de modelos (gerais e específicos) e, em alguns casos, seguidas de um *feedback*.

Em decorrência desses resultados, responderíamos à nossa pergunta inicial “*What’s going on here?*” afirmando que as condições de produção dos textos demandados nos cursos investigados parecem ser semelhantes. Os dados evidenciaram recorrente demanda de produção de gêneros do discurso vinculada predominantemente, conforme depreendemos dos relatos dos participantes, a práticas de letramento escolarizadas, marcadas pelo seguinte movimento: estudantes escrevem sobretudo para o professor com o objetivo de demonstrar seus conhecimentos construídos até determinado momento e, assim, serem avaliados por ele. Esses resultados confirmam, assim, os que foram alcançados em pesquisas desenvolvidas por Silva (2017) e Silva e Castanheira (2019). Não obstante tais constatações, entendemos ser crucial retornarmos à pergunta referida e investigarmos um pouco mais em que aspectos a escrita demandada em diferentes campos disciplinares se aproxima e se distancia das especificidades desses campos.

Referências

- BARDIN, F. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002 [1977].
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].
- BATTISTELLA, T. R.; LIMA, M. S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 281-302, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n1/1984-6398-rbla-15-01-00281.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1996].
- FERREIRA, E. C. A. **Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em letras**. 2014. 185 f. Dissertação (Mestre em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2014. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQZ253NnBsNThGRndGYTdIRzLYSmVwbHIPRk8w/view. Acesso em: 21 mai. 2020.

FERNÁNDEZ, G. M. E.; CARLINO, P. En qué se diferencian las practicas de lecture y escritura de la Universidad y las de la escuela secundaria? **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v 31, n. 3, p.6-19, Sept. 2010.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019 [2016].

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramentos (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de pesquisa em educação**, v.6, n.1, p 79-93, jan/abr. 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FREITAS, T. L.; BERNARDINO, C. G.; PACHECO, J. T. S. O Artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de História. **Linguagem em Foco**, v. 12, p. 55-71, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco>. Acesso em: 19 maio 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008 [1987].

HEATH, S. B.; STREET, B. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2009.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writing in higher education: an a academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LILLIS, T. M. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LOUSADA, E. G.; MUNIZ-OLIVEIRA, S.; BARRICELLI, E. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 627-640, mai-ago 2011. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/1323/868>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MARCUSCHI, L. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

MICOLLI, L. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 207-248, 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/11.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p.69-94.

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

NAVARRO, F. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. **D.E.L.T.A.**, v.35, n. 2, p. 1-32, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v35n2/1678-460X-delta-35-02-e2019350201.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

PEREIRA, R. C. M. (org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2014.

SILVA, E. M. da. **Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico**. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOSAU8K68/tese_de_doutorado__elizabeth_silva__fae_ufmg_2017.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 jan. 2020.

SILVA, E. M. da.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação. **Diálogo das Letras**, Paços dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/download/4115/2071>. Acesso em: 11 jan. 2010.

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

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

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

WALKER, M. An investigation into written comments on assignments: Do students find them usable? **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 34, n. 1, p. 67–78, Feb. 2009.

WEAVER, M.R. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 379– 394, June. 2006.

WINGATE, U. The impact of formative feedback on the development of academic writing. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 35, n. 5, p. 519-533, Aug. 2010.

_____. **Academic literacy and student diversity:** the case for inclusive practice. United Kingdom: Multilingual Matters, 2015.

Agradecimento

Agradecemos ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.