

# PRÁTICAS DISCURSIVAS E ENSINO DO TEXTO ACADÊMICO: CONCEPÇÕES DE ALUNOS DE MESTRADO SOBRE A ESCRITA

Débora de Carvalho Figueiredo\*

Adair Bonini\*\*

---

**Resumo:** Este artigo investiga as concepções sobre o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, a partir das respostas a um questionário sobre esse tema respondido por um grupo de alunos de mestrado, após terem participado de uma oficina de produção textual acadêmica escrita. A análise baseou-se no trabalho de Ivanič (2004) a respeito dos discursos sobre o ensino da produção escrita na escola. Através da análise dos questionários, pudemos constatar, na fala dos alunos, traços da pedagogia de letramento em gêneros e de uma visão social do discurso. Os resultados indicam uma contribuição da experiência de ensino no sentido de familiarizar os mestrados com a noção de escrita como prática social inserida dentro de uma comunidade discursiva, mas também que eles ainda estão no estágio de membros periféricos nessa comunidade.

**Palavras-chave:** discurso; gênero textual; produção textual; ensino; discursos sobre a escrita.

---

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma experiência de ensino de produção textual acadêmica escrita, surgida a partir de nossa observação, como professores de pós-graduação, da dificuldade de muitos mestrados em ingressar no discurso acadêmico em termos práticos, isto é, em produzir textos que possam ser reconhecidos como gêneros do meio, dentre eles o “artigo de pesquisa”. Em outras palavras, detectamos que muitos de nossos alunos, embora já façam parte de um programa de mestrado há algum tempo, mostram pouca (ou nenhuma) familiaridade com e capacidade de utilização eficiente dos gêneros do discurso científico.

No âmbito específico dos cursos de mestrado, temos observado que os textos dos alunos apresentam problemas de organização micro e macroestrutural, refletindo

---

\* Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Doutora em Inglês e Literaturas Correspondentes. E-mail: <deborafigueiredo@terra.com.br>.

\*\* Professor da UNISUL. Doutor em Linguística. E-mail: <adbonini@yahoo.com.br>.

um problema maior de circulação social, ou seja, nossos alunos têm dificuldade em identificar o gênero “artigo de pesquisa” como uma prática social cujos propósitos são o avanço dos diversos campos científicos e a circulação de conhecimentos dentro da comunidade discursiva acadêmica. Muitos trabalhos produzidos por mestrandos apresentam-se como uma “colcha de retalhos” composta de noções diversas (e muitas vezes desconectadas) sobre um campo, como se o propósito da produção de um artigo acadêmico fosse o mesmo de uma “prova”, isto é, o texto é produzido para que o leitor/professor possa avaliar (e atribuir uma nota para) o conhecimento do aluno sobre determinado campo.

A partir de observações e reflexões a respeito da produção textual escrita de nossos alunos, sentimos a necessidade de realizar uma intervenção pedagógica no sentido de identificar os problemas relacionados à aprendizagem (apropriação) da prática escrita, principalmente do artigo de pesquisa, no ambiente acadêmico, e discutir e construir com os alunos algumas estratégias de auxílio nessa aprendizagem. Essa intervenção se deu na forma de uma oficina de produção textual acadêmica escrita, cujos detalhes descreveremos na próxima seção. Após a oficina, enviamos aos alunos um questionário com perguntas relativas a suas concepções sobre ensino-aprendizagem de escrita. Com base nas respostas obtidas, neste artigo realizamos uma breve investigação dos discursos sobre a escrita que subjazem à fala dos alunos.

O artigo subdivide-se nas seguintes seções: 2. *A oficina de produção textual acadêmica escrita*, onde descrevemos a oficina propriamente dita e as tarefas subsequentes; 3. *Fundamentação teórica*, onde apresentamos alguns dos conceitos discutidos com os alunos durante a oficina, e que representam nossa linha teórico-metodológica; 4. *Discursos sobre a escrita e sobre o aprendizado da escrita*, onde resumimos as principais visões sobre letramento e sobre o aprendizado da escrita presentes na fala de alunos e professores; 5. *Análise dos questionários*, onde procuramos, nas respostas dos alunos, traços dos distintos discursos sobre a escrita discutidos na seção anterior; 6. *Comentários finais*.

## 2 A OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA ESCRITA

Em resposta às dificuldades apresentadas por nossos alunos de mestrado nas tarefas relativas à escrita acadêmica, planejamos e oferecemos, em julho de 2003, no programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Unisul (campus de Tubarão), a primeira versão de *uma Oficina de Produção Textual* para alunos de mestrado. A primeira etapa desse trabalho, que poderíamos chamar de pré-oficina, consistiu da:

- a) identificação dos problemas mais comuns presentes nos textos de alunos que cursaram outras disciplinas conosco; e  
 b) criação de um material de apoio, com base nos dados mencionados acima, para ser utilizado durante a oficina.

A segunda etapa consistiu da oficina propriamente dita, oferecida de forma intensiva durante uma semana (40 horas em sala de aula, mais aproximadamente 40 horas de tutoria pós-oficina), procurando, numa vertente mais teórica, introduzir e discutir conceitos como discurso, práticas discursivas, gênero, comunidade discursiva, etc, e, numa linha mais prática, aplicar esses conceitos a textos reais produzidos pelos próprios alunos ou por outros produtores textuais, discutindo e identificando problemas em nível micro e macroestrutural. As atividades da oficina seguiram o cronograma apresentado no quadro 1.

<b>Unidade 1</b> * discutir conceitos de gênero, discurso, práticas discursivas; * exs. de gêneros em geral (trabalhar em pequenos e grandes grupos); * exs. de gêneros acadêmicos (idem);	<b>Unidade 3</b> * processo de produção do texto; * relação com a leitura; * relação com a pesquisa; * relação com as normas técnicas; * relato da experiência de leitura a partir de um pequeno texto.	<b>Unidade 5</b> * Analisar e discutir trabalhos de alunos (problemas macroestruturais); *apontar problemas específicos (coesão, organização tópica, etc.);	<b>Unidade 6</b> * exemplo de texto com jogo de vozes (citações a partir de dois textos- fonte)	<b>Unidade 8</b> * planejamento de um artigo; * pesquisa na biblioteca;
<b>Unidade 2</b> * anal. da estrutura dos resumos; * anal. da estrutura dos artigos (de escritores proficientes);	<b>Unidade 4</b> * etapas do processo de escritura do artigo (exemplo nosso); * tarefa:elaborar título e subtítulos de um artigo (esboço).	<b>Unidade 6</b> * fazer exercícios em relação a estes artigos (localizar problemas, fazer sugestões de alteração em trechos).	<b>Unidade 7</b> * Continuação da atividade anterior (questões sobre citação);	<b>Unidade 9</b> * produção do esboço
<b>Extraclasse:</b> Resumo de um texto	<b>Extraclasse:</b> Resumo conjunto de dois textos	<b>Extraclasse:</b> Responder a uma pergunta do livro “Conversas com lingüistas”, fazendo citação de pelo menos 2 trechos.	<b>Extraclasse:</b> Começar a ler os textos de base do artigo	<b>Extraclasse:</b> Terminar o artigo

**Quadro 1 – Roteiro das atividades da oficina de produção do texto acadêmico.**

A terceira etapa consistiu de atividades pós-oficina. Da oficina participaram 13 alunos bastante heterogêneos em termos de formação prévia e habilidades de

escrita acadêmica. Desses 13, seis realizaram uma minipesquisa atrelada ao texto (nas áreas de análise do discurso e estudos de gênero textual), sendo que quatro deles desenvolveram essa pesquisa num processo de produção textual em etapas que foi acompanhado, na forma de tutorias, pelos professores que coordenaram a experiência, como podemos ver no quadro 2.

		SUJEITOS													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
E T A P A S	Enviar artigo prévio(*)	de maior nota			X			X	X						
		de menor nota			X	X		X	X						
	Esboçar artigo	1ª chance	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
		2ª chance	X	X	X	X	X	X	X						
	Revisar literatura	1ª chance		X	X	X		X	X						
		2ª chance			X	X			X						
	Analisar corpus	2 exemplares do corpus (**)													
		corpus inteiro – 1ª chance		X	X	X			X	X					X
		corpus inteiro – 2ª chance			X	X			X						
		Escrever versão final do artigo		X	X	X			X	X					X
					X				X						
	QUALIDADE DO ARTIGO		-	Ru	Bo	Re	-	-	Bo	Re					Bo
	Notações: Ru = ruim; Re=regular; Bo=bom/. (*) Para fins de comparação entre sua produção escrita pré e pós-oficina, os alunos foram convidados a submeter dois artigos prévios produzidos em disciplinas do mestrado, sendo um deles o de maior nota recebida, e o outro o de menor nota recebida. (**) Os sujeitos de 8-13 não tinham esta tarefa como uma de suas metas.														

**Quadro 2 –Etapas realizadas pelos alunos no processo de tutoria e resultado quanto ao texto produzido.**

Após essa fase de produção textual em etapas, enviamos aos alunos um questionário com sete perguntas relativas ao texto e ao discurso acadêmico, com o objetivo de investigar as concepções dos alunos sobre a escrita acadêmica, e como eles avaliavam a influência da oficina em sua produção textual escrita<sup>1</sup>. Dos treze alunos que originalmente participaram da oficina, apenas cinco responderam o questionário. A análise dessas respostas encontra-se na seção 4 deste artigo.

<sup>1</sup> Os questionários só foram enviados aos alunos dois meses após o término da oficina. Não realizamos um questionário pré-oficina, que pudesse nos servir de comparação, e também não podemos, apenas a partir do questionário aplicado, distinguir se as concepções expressas pelos alunos resultam das discussões realizadas durante a oficina, se de leituras feitas em outras disciplinas, ou se de ambas as fontes. Ou seja, neste artigo não pretendemos traçar um nexos causal direto entre a oficina e a forma como os alunos concebem a produção textual acadêmica escrita em geral, ou seu próprio desempenho nessa área. Apesar dessas limitações, julgamos que nosso trabalho se justifica por duas razões: primeiro, porque na fala dos alunos podemos identificar traços de diferentes concepções sobre o que seja a escrita acadêmica, e sobre os discursos de onde essas concepções provêm; segundo, porque esse trabalho pode servir como sugestão para futuras pesquisas sobre ensino e aprendizagem da escrita acadêmica, especialmente com a aplicação de instrumentos (e.g. questionários, entrevistas) pré e pós-intervenção pedagógica.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 Discurso e prática social

Durante sua formação de ensino superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso (ou das disciplinas), e expor suas idéias sobre determinado tema, de forma clara e convincente. Para tal, o aluno universitário deve utilizar-se do discurso acadêmico, e dos gêneros aceitos para uso dentro deste discurso (na modalidade escrita, podemos citar o artigo acadêmico, a resenha, o relatório). Entretanto, muitos alunos demonstram dificuldade na produção de trabalhos escritos, tanto no que se refere à forma do texto quanto à construção de uma linha argumentativa e/ou expositiva que possibilite a exposição e discussão clara de teorias, fatos, idéias e posições pessoais. Simões aponta duas razões que levam o aluno universitário ou de pós-graduação ao estresse no momento de produção do texto acadêmico escrito: o baixo conhecimento lingüístico e um quase total desconhecimento da forma que este texto deve apresentar (2002, p. 31). Em suas palavras, “a produção do texto técnico-científico, além do indispensável domínio específico do tema, requer conhecimento, no mínimo, satisfatório da língua instrumental em que será produzido. Isto porque a clareza – ou legibilidade – do texto é condição de seu aceite e credibilidade”. Tal posição parece delinear a linguagem da ciência e da academia como um código instrumental que pode ser ‘dominado’ pelo aluno, garantindo assim a aceitabilidade de seu texto. O que nos parece ausente nesta noção é uma visão dinâmica e dialógica das normas do texto científico, cujo conhecimento funciona como passaporte para que o escritor-aprendiz ingresse na comunidade discursiva acadêmica. A ponte entre uma visão instrumental da linguagem científica como mero código e uma noção de texto como forma de interação (que pode ser aceite ou rejeitado pelo(s) interlocutor(es)) é justamente um aprofundamento dos conceitos de ‘discurso’, ‘práticas discursivas’ e ‘comunidade discursiva’.

Pensamos, nesse sentido, que o desconhecimento da forma dos textos científicos apresentados por muitos alunos do ensino superior e de pós-graduação se deve à sua pouca familiaridade com a noção de discurso, mais especificamente com o que seja discurso científico ou acadêmico. No escopo deste trabalho, adota-se uma visão de discurso como prática social, defendida pela linha anglo-saxônica de análise do discurso conhecida como ‘Análise crítica do discurso’ (doravante ACD). Uma premissa básica da ACD é que *a linguagem é uma forma de ação social*. Mas

quais são as implicações desta premissa? Primeiro, que a linguagem é parte da sociedade, e não algo externo a ela. Segundo, que a linguagem é um processo social. E terceiro, que a linguagem é um processo socialmente condicionado por outros elementos (não-lingüísticos) da sociedade. Fairclough (1989) argumenta que não há uma relação externa 'entre' linguagem e sociedade, mas uma relação dialética interna. A linguagem é parte da sociedade; os fenômenos lingüísticos são fenômenos sociais de um tipo especial, e os fenômenos sociais são (em parte) fenômenos lingüísticos.

Os fenômenos lingüísticos são sociais na medida em que, sempre que alguém fala ou ouve ou escreve ou lê, essas ações são feitas de formas socialmente condicionadas, e provocam efeitos sociais. Por outro lado, os fenômenos sociais são lingüísticos na medida em que as atividades lingüísticas que ocorrem em contextos sociais não são um mero reflexo ou expressão de processos e práticas sociais, na verdade elas são parte desses processos e práticas.

Os analistas críticos do discurso acreditam que práticas sociais e práticas discursivas se apóiam mutuamente, i.e., a linguagem é tanto fonte quanto receptora de processos discursivos, sociais e ideológicos mais amplos. Devido a esta inter-relação entre discurso e sociedade, as instituições sociais dependem profundamente da linguagem. Nas palavras de Wodak (1996, p. 15):

A análise crítica considera o discurso – o uso da linguagem na fala e na escrita – como uma forma de 'prática social'. Descrever o discurso como prática social implica numa relação dialética entre um evento discursivo em particular e a situação, instituição e estrutura social que o cerca: o evento discursivo é moldado por elas, e também as molda... [O discurso] é constitutivo tanto na medida em que ajuda a sustentar e reproduzir o *status quo* social, quanto na medida em que contribui para transformá-lo.

Assim, entende-se discurso como uma categoria que pertence à e provém da esfera social. Em termos amplos, 'discurso' (substantivo incontável) é o uso da linguagem visto como prática social. De forma mais específica, 'discursos' (substantivo contável) são formas de criar significados a partir de uma perspectiva em particular (e.g. discurso patriarcal, discurso feminista, discurso ecológico), formas de falar, de ver e de pensar (FAIRCLOUGH, 1995). Os discursos materializam-se nos textos (tanto falados quanto escritos), o que quer dizer que as características lingüísticas presentes num texto são determinadas pelas características do(s) discurso(s) que este texto exemplifica (KRESS, 1985; MEURER, 1997).

### 3.2 O conceito de comunidade discursiva

O conceito de *comunidade discursiva* vem sendo utilizado por lingüistas e professores que adotam uma visão de discurso como prática social, e de produção textual como atividade socialmente situada, realizada dentro de comunidades que possuem convenções específicas sobre a forma e o conteúdo dos textos. Dentro desta visão, “o discurso mostra o conhecimento do grupo. As convenções discursivas facilitam a iniciação de novos membros na comunidade, ou seja, os novatos são estimulados a usar de forma apropriada as convenções discursivas reconhecidas pela comunidade” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 115).

Swales (1990) aponta seis características que podem definir uma comunidade discursiva: 1) o conjunto de objetivos públicos comuns; 2) a existência de mecanismos para comunicação entre os participantes; 3) a função do *feedback*, ou seja, o uso das comunicações recebidas pelos participantes, que funciona como forma de participação na comunidade; 4) a capacidade que a comunidade tem para desenvolver seus próprios gêneros; 5) o uso de um léxico específico; e 6) a existência de membros que possuem um conhecimento profundo do discurso e dos conteúdos que circulam na comunidade.

Em suas últimas publicações, Swales vem revisando seu conceito original de comunidade discursiva, contemplando a existência de conflitos dentro dessas comunidades. Ou seja, os textos são vistos como produzidos com base em princípios retóricos que podem ser ambíguos e instáveis. Isso ocorre porque as comunidades discursivas, suas convenções e seus textos estão inseridos em contextos históricos passíveis de mudanças. As comunidades discursivas são vistas como ‘desorganizadas’, isto é, mal definidas e instáveis. O que as define, segundo Porter, é o conjunto de seus textos, unificado por um enfoque comum (apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 117).

A definição de *comunidade discursiva de lugar* proposta atualmente por Swales nos parece particularmente apropriada aos propósitos deste artigo, uma vez que enfatiza o caráter interativo, inclusivo e identitário das práticas discursivas utilizadas por determinada comunidade. Referindo-se ao conceito desenvolvido por Swales, Herais e Biasi-Rodrigues definem a comunidade discursiva de lugar como (2005, p. 117):

Um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e que têm uma noção estável, embora em evolução, dos objetivos propostos pelo seu grupo. Essa comunidade desenvolve uma gama de gêneros falados, falados-escritos e escritos para orientar e monitorar os objetivos e as propostas do grupo. Para os membros mais antigos, esses gêneros possuem características

discursivas e retóricas evidentes. Para tais membros, os gêneros compõem um sistema ou rede interativa que tem a função adicional de validar as atividades da comunidade fora de sua esfera.

Os membros centrais e proficientes da comunidade discursiva tentam levar aos membros aprendizes o conhecimento das tradições de sua comunidade, e fazer com que esses novos membros utilizem as práticas discursivas sancionadas e vistas como apropriadas. Há, portanto, desequilíbrio de forças, divergências, falta de união e até preconceito entre os membros das comunidades discursivas.

Swales (1998) afirma que há comunidades discursivas que ‘possuem’ gêneros, no sentido em que impõem aos gêneros suas normas, convenções e ideologias, e outras que são possuídas pelo gênero, na medida em que os membros da comunidade procuram reproduzir os gêneros tal como os receberam da tradição e da ideologia da comunidade. Sendo partidários da crença de que há uma relação bidirecional entre linguagem e práticas sociais, cremos que ambos os fenômenos apontados por Swales ocorrem em comunidades discursivas como a acadêmica. Os membros seniores da comunidade criam e alteram gêneros, e imprimem nesses gêneros as ideologias, normas e convenções de seu grupo social. Por outro lado, os membros aprendizes, ou juniores, da comunidade tendem a utilizar os gêneros sancionados de forma tradicional, reproduzindo padrões lingüísticos, retóricos, discursivos e ideológicos. Essa ‘reprodução’ de gêneros funciona como uma forma de ingresso à comunidade.

### **3.3 O conceito de *letramento em gêneros***

Em termos das pedagogias de letramento, entendem-se gêneros como as diferentes formas que um texto pode assumir, dependendo dos diferentes objetivos sociais que esse texto pretende alcançar. Segundo Cope e Kalantzis, “os textos são diferentes porque fazem coisas diferentes. Assim, qualquer pedagogia de letramento tem que se preocupar não apenas com as formalidades do funcionamento dos textos, mas também com a realidade social viva dos textos em uso. O que um texto faz é resultado do fim para o qual ele é utilizado” (1993, p. 7).

Assim, as causas das diferenças entre os textos podem ser encontradas em suas funções sociais específicas. Nessa perspectiva, os gêneros são vistos como processos sociais. Os textos assumem padrões estruturais relativamente previsíveis de acordo com padrões de interação social dentro de determinada cultura. Em outras palavras, a padronização textual se combina com a padronização social na forma de



gêneros. Nas palavras de Cope e Kalantzis, “os gêneros são intervenções textuais na sociedade; e a sociedade em si nada seria sem a linguagem, com seus padrões previsíveis” (1993, p. 7).

Cope e Kalantzis lembram que, longe de filiar-se ao movimento de ‘volta ao básico’, a abordagem do letramento em gêneros faz objeções tanto à pedagogia tradicional quanto à pedagogia progressista. Ao contrário dos progressistas, os pesquisadores que adotam essa linha acreditam na importância da metalinguagem e da gramática na escola, alegando que a educação é o único espaço social onde a gramática como metalinguagem tem importância real. Em oposição aos tradicionalistas, os defensores do letramento em gêneros argumentam que a metalinguagem precisa ser explicada em termos de suas funções sociais; se o projeto da escola é facilitar a inclusão social dos alunos provenientes de grupos sociais marginalizados através do acesso aos gêneros de uma variedade de âmbitos sociais, então é necessário estabelecer uma conexão explícita entre estrutura e propósito dos gêneros ensinados, isto é, a gramática ensinada na escola precisa ser obviamente relevante.

Em resumo, o conceito de ‘letramento em gêneros’ proposto por Cope e Kalantzis (1993) se diferencia tanto das abordagens tradicionais ao ensino da escrita, que davam ênfase à correção formal do texto, quanto das pedagogias progressistas que enfatizam a aprendizagem ‘natural’ através da prática livre da escrita. Segundo os autores, “o letramento em gêneros não significa progressismo liberal, nem é parte do movimento que prega a ‘volta ao básico’ [ensino da gramática normativa]. O letramento em gêneros está tentando estabelecer um novo espaço pedagógico” (1993, p. 1). Nas palavras dos autores:

O processo de desenvolver a familiaridade dos alunos com o texto é, por um lado, lingüístico, passando da oralidade para formas de letramento que progressivamente se distanciam da gramática da fala. Por outro lado, esse processo é também epistemológico. Conforme os alunos são introduzidos no discurso e nos [distintos] campos de conhecimento das disciplinas escolares, eles se afastam do senso comum e se aproximam de um tipo de senso não-comum – o senso não-comum que transmite conhecimentos técnicos e especializados, e que possui formas próprias de criar significados no mundo. (COPE; KALANTZIS, 1993, p. 11-12, nossa tradução)

Esses autores distinguem, dentro da pedagogia de letramento em gêneros, duas posições: a da *modelagem dos gêneros do poder* (MARTIN, 1993), vista por

alguns como uma pedagogia de transmissão, próxima de um modelo assimilacionista de educação (assimilação não reflexiva dos gêneros de poder), e a da *geração de gêneros*, ou *aprendizagem ativa* (KRESS, 1993; COPE; KALANTZIS, 1993).

A pedagogia de letramento em gêneros apresenta vários aspectos inovadores, dos quais vamos explorar apenas dois, por nos parecerem particularmente relevantes para o trabalho que propomos na oficina de produção textual acadêmica escrita. Primeiro, nessa perspectiva o professor é reinvestido como profissional, como um perito em linguagem cujo *status* no processo de aprendizagem é de autoridade, mas não de autoritarismo. A autoridade do professor resulta de sua relação com o conhecimento, isto é, os professores são autoridades em suas disciplinas e em sua profissão: a educação lingüística.

Segundo, a pedagogia de letramento em gêneros mantém os aprendizes num movimento de mão dupla, entre processos de indução e de dedução, entre a linguagem e a metalinguagem, entre as atividades de descoberta pessoal e os conhecimentos transmitidos, entre a experiência e a teoria (COPE; KALANTZIS, 1993, p. 18).

Nosso objetivo, ao oferecer a oficina de escrita acadêmica, foi bastante semelhante ao que se propõe a pedagogia de letramento em gêneros descrita por Cope e Kalantzis (1993, p. 20): auxiliar os aprendizes do discurso acadêmico a desenvolver uma metalinguagem e habilidades lingüístico-cognitivas que lhes permitam fazer generalizações e abstrações a partir dos conceitos estudados e das atividades desenvolvidas no curso de mestrado.

#### **4 OS DISCURSOS SOBRE A ESCRITA E SOBRE O APRENDIZADO DA ESCRITA**

Para esse artigo, adotamos uma classificação dos discursos da escrita de cunho crítico, influenciada pela Análise Crítica do Discurso, mais especificamente pela abordagem conhecida como Conscientização Lingüística Crítica (*Critical Language Awareness*), posição adotada por pesquisadores como Fairclough (1992), Clark e Ivanič (1997), Barton, Hamilton e Ivanič (1999), entre outros. De acordo com Ivanič (2004), as políticas, as práticas e as opiniões sobre o desenvolvimento do letramento na educação formal baseiam-se, de forma consciente ou inconsciente, em certas formas de ver a escrita, e como se aprende a escrever. Essas diferentes concepções sobre o letramento e sobre a aprendizagem da escrita encontram-se no centro de certos discursos específicos. Ivanič entende discurso como “grupos de

valores e crenças que geram formas particulares de ação social, decisões, escolhas e omissões particulares, assim como certos tipos de estruturas lingüísticas” (2004, p. 1). O que a autora propõe é que a forma como falamos sobre a escrita e sobre a aprendizagem da escrita apresenta traços reconhecíveis de certos discursos sobre a escrita. Como os textos e os eventos discursivos dos quais participamos são heterogêneos, geralmente nossas concepções sobre a escrita, sua aprendizagem e seu ensino, apresentam um amálgama complexo de mais de um discurso sobre o tema. Por exemplo, ao analisar suas respostas escritas aos textos de alunos, Christiansen (2004) concluiu que seu discurso se localizava em algum ponto entre a abordagem do letramento acadêmico, uma proposta com a qual ele se diz teórica e profissionalmente comprometido, o modelo das habilidades, resquício de sua formação de ensino médio e universitário, e o modelo da socialização, que marcou grande parte de sua pós-graduação na área de escrita acadêmica.

Ivanič identifica seis discursos sobre a escrita e sobre a aprendizagem e o ensino da escrita. Esses discursos consistem de crenças sobre como se escreve e como se aprende a escrever, assim como das práticas de ensino e de avaliação da escrita associadas a essas crenças. Os seis discursos estão resumidos, de forma diagramática, no quadro 3.

Discursos	Crenças sobre a escrita	Crenças sobre o aprendizado da escrita	Abordagens de ensino da escrita	Critérios de avaliação
1. DISCURSO DAS HABILIDADES	Escrever consiste em aplicar conhecimentos das relações som-símbolo e dos padrões sintáticos à construção de um texto	Aprender a escrever envolve aprender relações som-símbolo e padrões sintáticos	HABILIDADES Ensino explícito	Precisão
2. DISCURSO DA CRIATIVIDADE	A escrita é resultado da criatividade do autor	O aluno aprende a escrever escrevendo sobre tópicos de seu interesse	AUTO-EXPRESSÃO CRIATIVA Ensino implícito 'experiência lingüística'	Conteúdo e estilo interessantes
3. DISCURSO DO PROCESSO	Escrever consiste em processos de composição	Aprender a escrever inclui aprender os processos envolvidos na composição de um texto	ABORDAGEM DO PROCESSO Ensino explícito	?
4. DISCURSO DE GÊNEROS	A escrita envolve um conjunto de gêneros, determinados pelo contexto social.	Aprender a escrever envolve aprender as características dos diferentes tipos de escrita que possuem propósitos específicos em contextos específicos.	ABORDAGEM DE GÊNEROS Ensino explícito	Adequação
5. DISCURSO DAS PRÁTICAS SOCIAIS	A escrita é uma forma de comunicação guiada por propósitos, inserida num contexto social.	Aprendemos a escrever em contextos da vida real, com objetivos reais para a escrita.	ABORDAGENS FUNCIONAIS Ensino explícito  COMUNICAÇÃO SIGNIFICATIVA Ensino implícito 'Ensino comunicativo de línguas'  APRENDIZES COMO ETNÓGRAFOS Aprendizagem a partir da pesquisa	Eficácia comunicativa
6. DISCURSO SÓCIO-POLÍTICO	Escrever é uma prática sócio política, com conseqüências para a identidade do escritor, e aberta à contestação e à mudança.	Aprender a escrever inclui compreender por que os diferentes tipos de texto e de discurso são como são, e poder escolher, de forma crítica, entre as alternativas possíveis.	LETRAMENTO CRÍTICO Ensino explícito 'Conscientização lingüística crítica'	Responsabilidade social?

**Quadro 3 – Discursos da escrita e do aprendizado da escrita (adaptado de IVANIĆ, 2004, p. 22).**

A linha de pesquisa e teorização sobre letramento à qual Ivanić se filia (*The New Literacy Studies*), distingue dois grandes grupos de concepções sobre letramento em circulação: a visão não-social, que concebe o letramento como uma série de habilidades autônomas e descontextualizadas localizadas no indivíduo; e a visão do letramento como um grupo de práticas sociais, culturalmente situadas e ideologicamente construídas (cf. STREET, 1984; BARTON, 1994; BAYHAM, 1995; CLARK; IVANIĆ, 1997, 1998, 1999; GEE, 1996).

Ao usarmos a proposta de Ivanič<sup>v</sup>, é importante lembrar que um professor de produção escrita dificilmente se encaixa em apenas uma das linhas horizontais do modelo, ou seja, suas crenças sobre o ensino, aprendizagem e avaliação da escrita provavelmente envolvem a combinação de mais de um discurso sobre o tema. Entretanto, em contextos específicos (ou atividades específicas de escrita), algumas vezes é possível, pela forma como algumas crenças e práticas são postas em primeiro plano, identificar um discurso dominante.

#### 4.1 Os seis discursos sobre a escrita

i. O discurso das habilidades: Segundo Ivanič<sup>v</sup>, muitas das políticas e práticas sobre o desenvolvimento do letramento no contexto escolar estão calcadas na noção de escrita como aplicação de conhecimentos sobre um conjunto de padrões e regras lingüísticas às relações som-símbolo e à construção de sentenças. Em sua forma mais extrema, esse discurso prega que a escrita é uma atividade unitária, independente do contexto, na qual os mesmos padrões e regras se aplicam a todas as formas de produção escrita, em qualquer gênero de texto. Essa crença leva a uma abordagem de ensino de escrita também baseada em habilidades, focalizando habilidades ‘autônomas’ de escrita, ortografia, pontuação e estrutura frasal ‘corretas’. Dentro dessa perspectiva, o ensino é explícito, envolvendo padrões de ortografia e regras para a construção de sentenças ‘corretas’ do ponto de vista gramatical e de pontuação. Na abordagem das habilidades, a escrita e a leitura são tratadas como habilidades distintas, e os documentos curriculares e os materiais didáticos geralmente dedicam seções separadas para cada uma delas.

O discurso das habilidades pode ser reconhecido pela referência a habilidades, à pontuação e à gramática, e por expressões como ‘correto/a’, ‘preciso’, “apropriado/a”, “os alunos devem/deveriam”. Os críticos do discurso das habilidades não discutem que o conhecimento (ao menos implícito) dos padrões ortográficos da língua, da gramática padrão em termos de linguagem escrita, e das convenções de pontuação é uma parte essencial da escrita. O que se contesta é a primazia deste conhecimento em relação a outros aspectos da escrita.

ii. O discurso da escrita como criatividade: Esta abordagem preocupa-se mais com o conteúdo e o estilo da produção textual escrita do que com sua forma. A escrita é valorizada como a produção criativa de um autor, sem outra função social senão atrair ou entreter o leitor. Diferente da perspectiva anterior, nessa a escrita é avaliada com base em seu conteúdo e estilo, ao invés de (ou em combinação com)

seu grau de acerto. Na abordagem criativa, aprender a escrever ‘bem’ é um processo implícito, resultante do contato com ‘bons’ textos (modelo e estímulo) e da própria prática da escrita sobre temas de interesse do autor, não podendo ser ensinado de forma explícita.

Os textos produzidos são avaliados em termos de estilo e conteúdo. Expressões tipicamente encontradas nesse discurso são ‘escrita criativa’, ‘voz autoral’, ‘história’, ‘conteúdo interessante’. Nos debates polarizados sobre letramento, essa abordagem é acusada de ‘elitista’, ‘leniente’, e incapaz de preparar os aprendizes para as demandas do mundo do trabalho. Ela é apresentada como oposta ao ensino ‘básico’, pé-no-chão, voltado para ‘o mundo real’. Ivanič (2004) argumenta, entretanto, que essa polarização não é tão evidente nas práticas pedagógicas de desenvolvimento do letramento, uma vez que muitos professores experientes procuram integrar o ensino da escrita através de tópicos de interesse dos aprendizes – que permite a aprendizagem implícita –, com o ensino explícito de regras e padrões lingüísticos.

iii. O discurso da escrita como processo: No final dos anos 70 e início dos 80, os professores de produção textual escrita começaram a mudar seu foco de atenção do produto para o processo da escrita, passando a se interessar mais por estágios como o planejamento, o esboço e a revisão do que pelas características do produto final. Um corolário inevitável dessa abordagem é que aprender a escrever deveria incluir aprender os processos e procedimentos de composição textual. Essa visão engloba tanto processos cognitivos, que podem ser aprendidos de forma implícita, quanto os processos explícitos de ensino. A partir dos anos 80, muitos programas e materiais de ensino em todo o mundo passaram a incorporar essa abordagem, e a incluir capítulos ou seções sobre geração de idéias, esboço, revisão e edição de textos.

Ivanič, entretanto, se pergunta se este tipo de escrita pode ser avaliado. Uma vez que o foco das práticas pedagógicas está no processo, parece injusto que a avaliação se atenha ao produto. Por outro lado, o processo é apenas um meio para atingir um fim: os alunos procuram aprender e aprimorar os processos envolvidos na produção escrita como forma de melhorar a qualidade do resultado final, e não como um fim em si mesmo.

Esse discurso pode ser identificado pela presença de termos como ‘planejar’, ‘esboçar’, ‘revisar’, ‘colaborar/colaboração’, ‘editar’. O discurso da escrita como um conjunto de processos é bastante popular no meio educacional, tanto em posição dominante quanto em várias combinações com outras abordagens.

iv. O discurso de gênero sobre a escrita: Tratar a escrita como um conjunto de processos e não mais como um produto marcou uma grande mudança em termos

de discursos sobre a escrita. Entretanto, a abordagem dos processos, além de traçar distinções gerais entre a escrita narrativa, descritiva, expositiva e argumentativa, não enfatiza as diferenças entre gêneros, contextos de produção e recepção textuais, e objetivos textuais. A partir do final dos anos 80 surge uma nova visão da escrita como um conjunto de gêneros moldados pelos contextos onde são produzidos, visão que expande o conceito de escrita e passa a incluir aspectos sociais no evento de produção textual escrita.

Um ponto-chave neste novo discurso é que os textos variam de acordo com seu objetivo e contexto, o que permite identificar características linguísticas de certos gêneros de acordo com o meio no qual ocorrem (escrito ou falado), de acordo com seus objetivos (relatar, descrever, informar, instruir), e de acordo com o grau de formalidade e de certeza da situação. Essa abordagem está interessada no texto escrito, mas também focaliza os fatores sociais envolvidos no evento de escrita. Nessa perspectiva, o 'bom' texto é não só aquele escrito 'corretamente', mas aquele linguisticamente apropriado aos fins que se propõe (IVANIĆ, 2004).

Essa abordagem tem implicações claras para o ensino: os alunos precisam aprender as características dos diferentes gêneros, de forma a poder reproduzi-los apropriadamente para alcançar objetivos específicos em contextos específicos. Embora seja possível adquirir esse conhecimento linguístico de forma implícita, para a abordagem de gênero a melhor forma de adquirir esses conhecimentos é através da instrução formal explícita (cf. MARTIN, 1993; MARTIN, CHRISTIE; ROTHERY, 1994).

A abordagem de gênero surgiu na Austrália no final dos 1980. Ela envolve a modelagem de gêneros-alvo, ou centrais, o ensino de terminologias linguísticas, e o uso dessas informações pelos aprendizes na construção de seus próprios exemplares do mesmo gênero. Enfatiza-se o ensino daqueles que são vistos como 'gêneros do poder', ou seja, os gêneros associados ao sucesso em ambientes escolares e no mundo do trabalho (especialmente do trabalho burocrático), e que geralmente envolvem um alto índice de nominalizações e de locuções nominais complexas. Utilizando o trabalho de Lea e Street (1998)<sup>2</sup> sobre as diferentes abordagens ao

---

<sup>2</sup> Lea e Street (1998, apud CHRISTIANSEN, 2004, p. 3) apontam três abordagens gerais para o letramento que influenciaram e influenciam as pesquisas e as práticas na área: 1) a abordagem das habilidades, na qual o letramento é reduzido a um conjunto de habilidades que precisam ser adquiridas; 2) a abordagem da socialização acadêmica, que procura aculturar os aprendizes no mundo da linguagem acadêmica; e 3) a abordagem do letramento acadêmico, cujo foco são as práticas sociais envolvidas no processo de letramento. É importante notar que, nos últimos anos, muitos autores têm tentado levantar as abordagens do ensino de escrita (JONHS, 1997; SCHNEUWLY; DOLZ, 1997; HYLAND, 2002; BONINI, 2002; entre outros).

ensino da escrita acadêmica, Ivanič descreve a abordagem australiana de gêneros como “socialização acadêmica”: o aprendizado das convenções estabelecidas para os tipos de escrita que são valorizados na academia” (2004, p. 11).

A abordagem de gênero tem atraído tanto críticas quanto elogios, seja no âmbito da escola, da pesquisa, ou da criação de políticas educacionais. Alguns a vêem como lógica, sistemática, realista e ensinável. Outros, por outro lado, a consideram prescritiva e simplista, baseada numa visão falsa dos gêneros como unitários, estáticos e passíveis de especificação. Cope e Kalantzis (1993), por exemplo, são contrários à modelagem por acreditarem que essa abordagem não só é uma reencarnação da pedagogia da transmissão passiva, mas que também sacraliza os gêneros do poder e os transmite de forma acrítica, pelo simples fato de que deveriam ser ensinados para grupos de alunos historicamente à margem do letramento escolar. Entretanto, vários pesquisadores e teóricos da área têm trabalhado no sentido de integrar essa perspectiva com visões mais fluídas e ideologicamente estruturadas dos gêneros textuais.

v. O discurso da escrita como prática social: Nessa visão da escrita, o texto e os processos de composição são vistos como inseparáveis das interações sociais complexas que formam o evento comunicativo no qual estão situados, sendo possível isolar o sentido dos objetivos sociais da escrita. Como afirma Ivanič (2004, p. 12),

A escrita é concebida como uma série de práticas sociais: padrões de participação, preferências de gênero social, redes de apoio e colaboração, padrões de uso do tempo, espaço, ferramentas, tecnologia e recursos, a interação entre a língua escrita com outros modos semióticos, os significados simbólicos do letramento, e os objetivos sociais mais amplos que a escrita desempenha na vida dos indivíduos e das instituições.

Nessa abordagem, o aprendizado da escrita é visto como um processo implícito, que ocorre através da participação em eventos de escrita socialmente situados, com objetivos relevantes e significativos para os aprendizes. Aprender a escrever implica aprender não só a compor e construir um texto em termos lingüísticos, mas entender por quem, onde, quando, em que condições, com que recursos, e para que fins o texto é escrito. O conceito de ‘comunidades de prática’, ou ‘comunidades discursivas’, é relevante para este tipo de discurso - os indivíduos aprendem através da:



'participação periférica' em eventos de letramento, e ao assumir a identidade de membros de uma comunidade que usa o letramento de formas específicas. A identificação é um termo chave para esse tipo de aprendizagem: é mais provável que as pessoas comecem a participar de certas práticas na medida em que se identifiquem com os valores, crenças, objetivos e atividades de quem já realiza essas práticas. (IVANIĆ, 2004, p. 12) (cf. FIGUEIREDO, 2004).

Uma das abordagens de ensino dentro desse discurso da escrita envolve encorajar os aprendizes a fazer uma *etnografia das práticas de letramento* presentes em uma determinada comunidade discursiva da qual gostariam de participar. Isso envolve a observação e a investigação dessa comunidade, a documentação de suas práticas e textos, a generalização do que é típico nesse contexto e, se possível, o questionamento de o porquê as práticas discursivas dessa comunidade são como são. Acredita-se que, através dessa abordagem, os alunos aprendem a partir da própria pesquisa, descobrindo, com base nos exemplos que coletaram e analisaram, que práticas precisam adotar e que textos precisam produzir para ingressar na comunidade discursiva desejada. Isso foi, de forma mais restrita, o que tentamos fazer através das discussões teóricas e das análises de textos reais durante a oficina.

O critério de avaliação da produção escrita dentro do discurso das práticas sociais é a capacidade do texto de alcançar seus objetivos sociais, que só pode ser efetivamente mensurada através dos efeitos que a escrita causa em outras pessoas. No âmbito escolar, entretanto, é difícil implementar, ou mesmo quantificar, a eficácia como um critério de avaliação, uma vez que grande parte das atividades de produção escrita ocorre de forma descontextualizada, sendo avaliadas somente (ou basicamente) por professores e examinadores. Assim, a eficácia da escrita acaba se tornando um critério secundário em relação a outros critérios de avaliação pedagógica.

O discurso das práticas sociais pode ser identificado pela referência a eventos, contextos, objetivos e práticas, a pessoas, tempos, lugares, tecnologias e recursos materiais para a escrita, e a características visuais e físicas dos textos.

vi. O discurso sociopolítico sobre a escrita: Esse discurso, assim como o anterior, também se interessa pelo contexto da produção escrita, porém enfatizando aspectos mais amplos, gerais e políticos desse contexto. Essa abordagem parte da crença de que:

A escrita, como a linguagem em geral, é moldada por forças sociais e relações de poder, contribui para a construção das forças sociais que irão operar no futuro (cf. Fairclough, 1992; Kress, 1994, Clark e Ivanič, 1997), e tem conseqüências para a identidade do autor que nela está representado (Ivanič, 1998). A escrita lança mão de recursos socialmente construídos, tanto 'discursos', que significam representações particulares do mundo, quanto 'gêneros', que significam convenções específicas para tipos específicos de interação social. (IVANIČ, 2004, p. 14)

É importante ressaltar que esses recursos, longe de constituírem uma gama de opções neutras disponíveis para o escritor, são socialmente e culturalmente estruturados, de tal forma que o senso comum determina a escolha de alguns em detrimento de outros em cada contexto específico, e essas escolhas geralmente representam os interesses dos grupos que detêm mais poder social dentro do contexto em questão. As decisões hierárquicas influenciam, ou até determinam, que recursos discursivos e genéricos estarão ao alcance do escritor. Assim, "os autores não são inteiramente livres para escolher como representar o mundo, como representar a si mesmos, que papel social assumir, como se dirigir a seus leitores; esses elementos são, de certa forma, determinados pelo contexto sócio-político no qual estão escrevendo" (IVANIČ, 2004, p. 14).

A versão mais moderna dessa concepção 'socioconstrutivista' da escrita é menos determinista, e vê o escritor como um agente social capaz de escolher discursos e gêneros não privilegiados dentro do contexto no qual está atuando, produzindo, assim, textos e práticas heterogêneos e não-conformistas, capazes de desafiar e subverter as normas e as convenções estabelecidas. Os aprendizes teriam a capacidade de questionar o *status quo* e contribuir para mudanças sociais e discursivas.

Entretanto, para tanto é preciso desenvolver uma consciência crítica de por que os discursos e gêneros são como são, ou seja, que fatores históricos e políticos ajudaram a moldar sua estrutura e seus conteúdos, e os padrões de desigualdade entre eles. Segundo Ivanič (2004), essas questões precisam fazer parte do ensino para que os aprendizes compreendam as conseqüências de certas escolhas em termos de escrita, e da participação em certos gêneros, discursos e comunidades discursivas.

Essa visão da escrita e do aprendizado da escrita envolve o ensino (ou discussão) explícito de teorias, construtos e explicações socioculturais, como propõem as abordagens do letramento crítico ou conscientização lingüística crítica (cf. FAIRCLOUGH, 1992b; CLARK, 1992; CLARK; IVANIČ, 1991, 1998; COPE; KALANTZIS, 1993, 2000). Essas abordagens envolvem a discussão de como as escolhas lingüísticas e semióticas posicionam escritores e leitores em termos de visões de mundo, papéis

e relações sociais, e como outras escolhas teriam modificado a visão de realidade que o texto representa e constrói, as conseqüências dessas escolhas para a identidade do escritor, e a forma como a relação autor-leitor é estabelecida.

A noção de ‘bons’ ou ‘maus’ textos é fortemente criticada dentro desta abordagem, uma vez que se baseia em relações de poder e de exclusão. Há, entretanto, um critério não declarado de avaliação, de cunho basicamente político: a produção escrita pode ser avaliada em termos de sua contribuição para a igualdade entre os participantes do evento de escrita, e por sua responsabilidade social na forma de representação dos atores sociais. Esse não é, entretanto, um critério facilmente adotável no contexto pedagógico devido ao seu caráter inerentemente subjetivo.

Esse discurso pode ser identificado por referências à política, ao poder, à ideologia, às representações, à identidade, à ação e à mudança social, pela adoção da pedagogia explícita mencionada acima, e por um posicionamento crítico em relação à avaliação pedagógica da escrita.

Em termos da nossa própria abordagem quanto ao ensino e aprendizagem da escrita acadêmica, adotamos, tanto durante a oficina quanto neste artigo, uma posição híbrida entre a concepção de letramento em gêneros (ver seção 3.2 acima), a concepção da escrita como prática social, e a concepção sociopolítica sobre a escrita.

## 5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS

Como foi dito anteriormente, enviamos aos alunos um questionário com sete perguntas sobre discurso, práticas acadêmicas, gêneros acadêmicos, e sobre como eles avaliavam a influência da oficina em sua concepção de escrita acadêmica, e em sua prática de produção escrita pós-oficina (artigo produzido). Cinco alunos responderam ao questionário. Na análise abaixo, buscamos, nas respostas dos alunos para cada uma das perguntas, evidências dos diferentes discursos sobre a escrita, a partir do modelo de Ivanič.

Na resposta à pergunta “**O que você entende por discurso?**”, a fala dos alunos traz marcas tanto do discurso das práticas sociais quanto do discurso sociopolítico, através de referências ao contexto sociocultural de produção textual escrita, e à presença de ideologias e relações de poder no discurso.

(1) [...] Nessa abordagem, **discurso é algo mais que apenas uso da linguagem: é uso da linguagem, falada ou escrita, como um tipo de prática social, que está sempre inserida em um contexto.** O

discurso traz consigo representações de mundo que podem ou não explicitar alguma forma de **poder** ou de **ideologia**. (Aluno 1)

(2) **Ele [o discurso] se relaciona com o social**, visto as pessoas representam a sua visão de mundo através do discurso, uma visão influenciada por fatores sociais, econômicos, políticos, etc. **Através dele as pessoas demonstram atitudes, valores, crenças que muitas vezes são inconscientes, por isso são ideológicas**; a maioria das pessoas não percebe que apresentam tais pontos no discurso e **o usam para obedecer ou exercer poder sobre outras pessoas**. (Aluno 3)

(3) É o pronunciamento, oral ou escrito, que traz consigo marcas indicativas de sua **localização social, espacial e temporal**. (Aluno 5)

O discurso de gêneros também se faz presente:

(4) Discurso é toda produção que trás em si uma **marca ideológica**, produzida por uma **comunidade discursiva**, trás marcas de “ter” que passar por um vinco inconsciente [...] Para mim o discurso é essencialmente **algo inconsciente e ideológico**, no qual quanto mais você tenta transpor mais estará preso nele. (Aluno 4)

(5) Para mim, discurso é um conjunto de enunciados, ou um texto que tem sentido proposto para uma determinada **comunidade discursiva**. (Aluno 2)

Quanto à segunda pergunta, ‘**Como você definiria o discurso científico? Qual é/são seu(s) propósito(s), e quais são seus princípios básicos?**’, as respostas de alguns alunos indicam mais uma vez a presença de conceitos provenientes do discurso de gêneros, provavelmente como resultado das discussões relacionadas a esse campo realizadas durante a oficina.

(6) Gênero de discurso que atende a requisitos básicos do fazer científico, **busca faezr [sic] circular dentro da comunidade científica experimentos, inovações, descobertas e tendências dentro dessa área de conhecimento**. É permeado pela sistematicidade, pela criticidade e pela objetividade, entre outras, para **prover o leitor de indícios que permitam a verificação daquilo que se expõe**. (Aluno 5)

Aqui, o critério de avaliação do discurso científico parece ser, claramente, a eficácia dos textos escritos como forma de comunicação real e relevante entre os

membros de determinada comunidade discursiva, remetendo também ao discurso das práticas sociais (escrita como comunicação significativa).

Entretanto, associada ao discurso de gênero, aparece também uma preocupação com a precisão da linguagem, que remete mais ao discurso das habilidades. Nesses casos, é difícil traçar, na fala dos alunos, a fronteira entre o *discurso dos gêneros*, que teria como critério de avaliação dos textos a adequação a estruturas genéricas específicas, e o *discurso das habilidades*, cujo critério de avaliação textual é a ‘precisão’ do texto em termos de normas gramaticais, de pontuação e de coesão. Vejamos:

(7) Os discursos têm que ter um [sic] **linguagem apropriada**, que não seja um linguajar vulgar, mas que também não seja uma linguagem pretensiosa, que seja um [sic] **linguagem** clara, objetiva e **precisa**. (Aluno 2)

(8) Um discurso para ser classificado como científico precisa ter antes de tudo uma **linguagem apropriada segundo o meio acadêmico** que irá circular e que seja fruto de um estudo teórico e/ou prático do assunto. (Aluno 3)

Uma outra resposta remete claramente ao discurso sociopolítico, com menções à ‘ideologia dominante’, e à visão positivista do discurso da ciência como produtor de ‘verdades’:

(9) **O discurso científico [...] é falar de um lugar do saber, do lugar da verdade sobre os outros [...]** se há cientificidade e **somos cortados pela ideologia dominante**, estamos fadados a pensar no discurso científico como objetivo [sic] que eles [sic] tem que é o de **produzir verdades absolutas**. O propósito do discurso científico [...] é **produzir verdades numa tentativa de desconstrução de outras e construção da minha verdade** (deste meio científico) e assim **obter o poder**. (Aluno 4)

A terceira pergunta, **‘Quais são os gêneros acadêmicos e científicos (pelo menos os principais)? Como eles se caracterizam em termos de estrutura característica, produtor(es), leitor(es), forma de circulação?’** gera respostas que também trazem evidências do discurso de gênero, através dos conceitos de *propósito comunicativo, comunidade [discursiva], e filiação a essa comunidade*. Vejamos:

(10) **Estes gêneros têm toda uma organização textual (resumo, introdução, revisão da literatura, resultados obtidos, conclusão, referências).** [...] Entendo que para um produtor elaborar um texto acadêmico, antes de mais nada, ele precisa **planejar seu texto** [...] Para ler esses textos é necessário que o leitor seja membro da academia e que também tenha conhecimento do assunto, outro fator importante, é necessário que o leitor saiba sobre o processo (sic) produção, contexto, etc, para o leitor poder entender o **propósito comunicativo do gênero**. (Aluno 2)

(11) Os gêneros acadêmicos e científicos [...] são produzidos pelo **meio acadêmico da comunidade na qual o escritor está inserido**, sendo que este pode ser **desde um aluno como até um pesquisador com mais experiência**, quanto maior for o conhecimento o assunto, maior será a contribuição para o meio. (Aluno 3)

(12) **[Os gêneros acadêmicos] têm sempre o compromisso de:** contextualizar/introduzir o leitor ao âmbito da pesquisa, indicando tema, objetivos, importância da publicação, linha teórica, etc; fazer um breve levantamento sobre a atual situação na qual o alvo da pesquisa encontra-se, por meio da redação de breve pesquisa bibliográfica; indicar qual orientação metodológica guia a produção do produto científico, seu recorte e eventual adoção de instrumento; analisar os dados obtidos; relatar as considerações finais acerca do estudo desenvolvido. O material costuma circular por meio de revistas/publicações especializadas, **voltadas a um público segmentado, filiado àquela área de conhecimento ou linha de pesquisa**. (Aluno 5)

Nos dois últimos exemplos vemos a noção de comunidade discursiva (“meio acadêmico no qual o escritor está inserido”; “O material costuma circular por meio de revistas/publicações especializadas, voltadas a um público segmentado, filiado àquela área de conhecimento ou linha de pesquisa”), e da existência de membros periféricos, ou novatos, e membros centrais, ou antigos, dentro de cada uma dessas comunidades (“desde um aluno como até um pesquisador com mais experiência, quanto maior for o conhecimento o assunto, maior será a contribuição para o meio”), com diferentes graus de participação.

Apesar de podermos constatar que os alunos começam a compreender a produção textual escrita como uma prática social realizada dentro de uma comunidade com regras e propósitos próprios, apenas um aluno aponta para uma posição reflexiva crítica dessas práticas discursivas realizadas dentro da comunidade científica:

(13) **[Os gêneros acadêmicos e científicos] caracterizam-se por uma estrutura rígida, já pronta e definida por leis da ABNT, e das revistas a serem publicadas, o produtor é toda a comunidade, pois a ordem é produzir (o que não precisa muito saber, mas tem que produzir), seus leitores são os mesmos que produzem, pois a circulação é dentro do meio acadêmico também, e assim um ciclo vicioso, sem muita utilidade social.** (Aluno 4)

Entretanto, como veremos em outros exemplos, essa posição crítica é incipiente e fragmentada, não se caracterizando ainda como uma postura reflexiva sistemática.

As respostas à quarta pergunta, **“Qual é a relação entre as práticas acadêmicas e os textos produzidos no ambiente da academia?”** mantêm a tendência de uma visão de práticas sociais do discurso, como podemos ver abaixo:

(14) Eu diria que as práticas acadêmicas precisam estar voltadas para a pesquisa de forma geral. Como consequência disso, os textos nela produzidos funcionariam como **uma ponte entre o que se estuda na academia e a contribuição que tais textos podem trazer enquanto função social.** (Aluno 1)

Embora o aluno 1 veja o discurso como parte do social, ele vê os temas estudados na academia como dissociados do que ocorre fora dela, sem uma função social específica.

O aluno 3 mostra uma visão mais orgânica, mais social, da prática de produção textual acadêmica, ao vislumbrar sua construção identitária como parte do processo de escrita. A visão política, entretanto, ainda não aparece, uma vez que o aluno não questiona como essa identidade é construída, que identidade é essa, ou como ela se encaixa num sistema hierárquico de pertencimento à comunidade discursiva acadêmica<sup>3</sup>:

(15) **Os textos também servem para o pesquisador se ver, há uma relação dialógica entre as práticas do produtor e o seu texto, pois ao mesmo tempo que o texto é construído, a identidade do pesquisador também vai se formando.** (Aluno 3)

---

<sup>3</sup> Sobre as relações de poder na formação das identidades dos membros da comunidade discursiva acadêmica, ver Figueiredo, 2004.

Um dado importante é que alguns alunos interpretaram o termo ‘prática’ de uma forma instrumental, quase como tarefas ou atividades envolvidas no processo de pesquisa, como podemos ver nas seguintes escolhas lexicais referentes às práticas acadêmicas: *desenvolvimento de inovações, testagem, atividades desenvolvidas nos laboratórios, ler, escrever, pesquisar, participar de eventos*. Embora todas essas atividades de fato façam parte das práticas acadêmicas, esses alunos focalizaram a natureza física, instrumental das práticas acadêmicas, descrevendo-as quase como partes de um processo, e não seu aspecto social, seu caráter cultural e historicamente situado, nem o impacto que essa ancoragem social possa causar na produção de textos.

Com relação à pergunta 5, ‘**Qual é o papel da norma, ou das convenções, na produção dos textos acadêmicos?**’, uma das respostas indica que o critério de avaliação de um texto acadêmico escrito é a adequação ao gênero, no sentido de mera modelagem, indicando assim um discurso de gênero sem uma dimensão sociocognitiva:

(16) O papel da norma é **estabelecer e informar sobre regras e algumas estratégias de como elaborar os trabalhos acadêmicos**, e também informar mudanças se houver. (Aluno 2)

Já nas demais respostas o critério de avaliação é a adequação ao gênero como padrão, como modelo, mas também a eficácia comunicativa dos textos, ou seja, a noção de que a norma tem como objetivo tornar mais fácil para o interlocutor do evento discursivo (o leitor) o acesso à e a compreensão dos textos produzidos. Vejamos:

(17) Eu acredito que seja estabelecer **uma espécie de padrão** para que tanto produtores e leitores possam ter **um acesso ágil e eficaz a esses textos**. E de forma alguma, isso seria estabelecer o que é certo ou errado, mas sim **o que seria mais conveniente para cada produção textual**. (Aluno 1)

(18) A norma serve para **padronizar** e para **ajudar o leitor a entender melhor o relato**. (Aluno 3)

(19) O papel da norma é colocar os textos acadêmicos circulando de uma **forma uniformizada, para que o leitor tenha acesso a uma maior quantidade de textos**, as normas normatizam, as produções, padronizam nos dão um modelo a seguir na tentativa de ter um controle sobre as produções, bem como para **“facilitar ao leitor e ao escritor”**. (Aluno 4)



(20) Criar indícios que **padronizem, caracterizem e dêem pertencimento à produção, inserindo-a em determinado gênero textual**, além de indicar sua linha teórica e permitir a verificabilidade do que se expõe. (Aluno 5)

Embora as duas últimas respostas apresentem escolhas lexicais como '*pertencimento*' e '*controle sobre as produções*', não nos parece que essas escolhas indiquem uma visão de comunidade discursiva nos moldes de Swales (1998) - o pertencimento refere-se a um pertencimento de gênero, e não de grupo, e o controle também se refere à aproximação do texto ao padrão genérico, ao modelo, e não a uma visão de controle como relação de poder, realizado pelos membros antigos sobre os membros novos da comunidade discursiva acadêmica.

As respostas à questão 6 (**Pensando em sua produção acadêmica escrita antes e depois da oficina na qual você participou, você acha que ocorreram mudanças? Caso afirmativo, fale sobre elas.**) são as que mais nos interessavam, por dizerem respeito à oficina propriamente dita, e se os alunos estabeleciam alguma relação entre essa intervenção pedagógica e suas práticas posteriores de produção textual acadêmica escrita.

Nessas respostas vemos uma combinação dos discursos das habilidades, do processo e do gênero. Vemos a noção dos gêneros acadêmicos mostrada como possuindo características próprias, que podem ser ensinadas e aprendidas de forma explícita. Ao se alinharem a essa perspectiva, os alunos indicam que a avaliação de um texto deve ser pautada pelo critério de adequação ao padrão genérico (modelagem). Outra noção que se faz presente neste discurso heterogêneo é a da produção textual escrita como um processo, com etapas distintas. Vejamos:

(21) O ponto mais interessante é que eu posso seguir **uma estrutura em cada parte da minha produção**. Através dos **modelos (passos)**, sei o que posso colocar ou não em cada parte da minha produção. (Aluno 3)

É importante notar como, no exemplo acima, os discursos de gênero e do processo são combinados quase numa relação de sinonímia: a noção de *modelo* é apresentada como equivalendo à (ou abrangendo) a idéia de *passos*.

Os dois próximos exemplos, além de ilustrarem o discurso de gênero e do processo, apresentam também elementos do discurso das habilidades. A escolha de expressões como '*melhoria*' e '*aprimoramento do ato de escrever*', '*textos mais*

*precisos*, torna difícil distinguir se o aluno está focalizando o texto escrito como produto final, ou o ato de escrever, se seu critério de avaliação é a precisão em termos de normas e regras que regem a produção lingüística, ou a adequação a um padrão genérico como forma de alcançar propósitos específicos.

(22) Entre outras, acredito que a mudança mais significativa diz respeito ao **aprimoramento da relação que existe entre forma e discurso propriamente dito**. [...] A oficina textual é de extrema relevância para o **entendimento dos procedimentos da escritura de um texto**. É também uma oportunidade prática, não só voltada a aprendizagem, mas também à **melhoria** e ao **aprimoramento do ato de escrever** (Aluno 1)

(23) [...] antes elaborava meus textos sem nenhum **planejamento** não tinha os **objetivos claros** em minha mente, e também não lia o suficiente para poder ter uma boa argumentação, hoje percebo muitas mudanças em meus textos, são mais coerentes e mais bem elaborados e talvez mais **precisos**. (Aluno 2)

Nos dois últimos exemplos fica ainda mais clara a entrada do discurso das habilidades lingüísticas na fala dos alunos, provavelmente como resultado de uma formação escolar que os levou a ver a escrita como um processo baseado em habilidades<sup>4</sup>. O primeiro (Aluno 5) combina o discurso de gênero com o das habilidades, enquanto que o segundo (Aluno 4) identifica seus problemas apenas no nível da falta de conhecimentos lingüísticos normativos que permitam alcançar a ‘perfeição’:

(24) Ao “**dissecar**”, **observar, identificar componentes e manter maior proximidade com a estruturação fina que permeia a produção acadêmica** [...] Rapidamente exemplificando: há maior **acurácia** na produção de resumos e produção acadêmica textual em geral, além de melhor alocação e encadeamento de citações no texto. (Aluno 5)

(25) [...] porém está longe, [sic] de ter **uma escrita que tenha um bom alcance**, então **mando corrigir meus trabalhos em uma professora**, escrevo e depois guardo por um tempo, depois leio novamente

---

<sup>4</sup> A visão da escrita como o resultado de habilidades lingüísticas e textuais adquiridas na formação escolar está presente não só no discurso da escola, mas também no discurso da mídia e até das políticas públicas, e pode ser detectada em noções do senso comum como “A escrita é uma habilidade importante no mercado de trabalho” ou “Os professores [de português] sabem [ou devem saber] tudo sobre gramática e ortografia” (CHRISTIANSEN, 2004).

e **percebo que estava muito ruim**, dou a outras pessoas para lerem meu trabalho, enfim, é um desgaste incomensurável, e que **tenho a impressão que não vou conseguir nunca chegar a perfeição** [...]

(26) Estou escrevendo atualmente dois artigos, quando os releio, **acabo apagando tudo, acho pouquíssima coisa certa**, etc...

(27) Este texto que aqui acabei de escrever, é **uma grande frustração, pois se eu reler, irei apagar ou nem mandar á [sic] vocês** [...] (Aluno 4)

Sobre o discurso das habilidades, muitos alunos ainda parecem esperar dos professores uma postura de instrução, controle e cobrança de habilidades lingüísticas, assim como em muitas ocasiões nós, professores, também apresentamos um discurso contraditório, e acabamos cobrando, embora de forma velada ou inconsciente, a precisão lingüística ou a modelagem acrítica em nossas interações com os textos dos alunos. Christiansen, por exemplo, ao analisar seus comentários aos textos produzidos por seus alunos, afirma que:

Em vários momentos o discurso das minhas respostas escritas poderia funcionar como uma forma de posicionar os alunos para ver meus comentários como parte de uma abordagem baseada em habilidades, na qual eu lhes digo o que fazer para “consertar” seus textos, ou como parte de um modelo de socialização, no qual eu lhes digo o que fazer, só que desta vez dentro do contexto complexo das formas fixas [aceitas] na academia. (2004, p. 17)

A última pergunta, ‘**Em sua história de produção do texto acadêmico (desde a graduação ou mesmo antes), você provavelmente se defrontou com problemas e momentos de êxito e superações. Você poderia descrever quais foram estes momentos?**’, nos dá várias pistas de como os alunos concebem o processo de aprendizado da escrita acadêmica, apontando para posições heterogêneas, às vezes dentro da fala de um mesmo aluno.

O exemplo que se segue traz marcas do discurso de gênero, expresso pela noção da aprendizagem via assimilação de ‘bons’ exemplos de escrita, combinado com uma visão da escrita como forma de comunicação com o leitor, na linha do discurso das práticas sociais:

(28) Uma outra dica é **seguir bons exemplos de escritura**. Ou seja, ler boas produções textuais e anotar boas formas de se expressar. Um terceiro

item seria **entender que o você escreve será lido por alguém**, e portanto, precisa ser claro o suficiente para que haja compreensão por parte do leitor. (Aluno 1)

Entretanto, comprovando a crença de Ivanič de que os diferentes discursos da escrita não aparecem de forma isolada na fala e nas práticas de letramento de professores e aprendizes, o mesmo aluno apresenta também a visão do aprendizado da escrita como um processo implícito, resultante de grandes quantidades de leitura e de produção escrita constante.

(29) Num primeiro momento, notei que **produzir um texto não era algo que se aprendia por meio de fórmulas ou regras** a serem seguidas. **Era necessário escrever e escrever**. Mas para que isso acontecesse, **a leitura também era um outro item bastante importante**. (Aluno 1)

E este não é um exemplo isolado. Apesar de várias menções à importância da oficina no sentido de fazê-los refletir sobre a estrutura do texto acadêmico e de seu processo de produção (através do ensino explícito), a fala dos alunos também evidencia a noção da aprendizagem implícita da escrita acadêmica, via exposição a 'bons' textos, o uso da técnica de ensaio-e-erro, e a prática constante, como os exemplos a seguir demonstram:

(30) Antes de fazer minha pós- graduação, **não tinha o hábito de escrever e nem de ler sobre assuntos acadêmicos. Fiquei muito tempo parada**, acho que perdi tempo com isto. (Aluno 2)

(31) O problema foi quando elas [professoras da minha cidade que faziam pós-graduação] me pediram para que eu as ensinasse a fazer um projeto de monografia e **eu nem sabia o que era isso** (não tive isso na minha graduação, acho que a faculdade falhou), pois bem, **tive que aprender a fazer projetos sozinha e ensina-las [sic] ainda**. Foi ótimo, **fui atrás de conhecimento, acabei fazendo um monte de projetos e as monografias também**.<sup>5</sup> (Aluno 3)

---

<sup>5</sup> Embora a prática de 'venda' de trabalhos acadêmicos seja considerada antiética e combatida dentro da comunidade científica, ela ainda é corrente, e até mesmo naturalizada, entre muitos membros periféricos dessa comunidade, como fica claro na fala desse aluno.

## 6 COMENTÁRIOS FINAIS

A partir da análise dos questionários, podemos observar, na fala dos alunos, traços da pedagogia de letramento em gêneros, e de uma visão social do discurso. Em vários momentos suas respostas indicam uma visão de discurso como prática social, situado em contextos históricos e culturais específicos. A partir dessa visão socialmente situada do discurso, podemos ver a entrada em suas falas da noção de que os textos acadêmicos são também socialmente estruturados, segundo convenções determinadas pela comunidade onde são produzidos.

Outra evidência da influência do letramento em gêneros e da concepção social do discurso da escrita presente na fala dos alunos é a noção de circulação dos textos dentro da comunidade acadêmica, fazendo com que eles se mostrem preocupados com um leitor para além das fronteiras da sala de aula. Isso parece indicar que os alunos começam a compreender a produção textual escrita como forma de comunicação dentro da academia, ou seja, passam a perceber o caráter interacional das práticas discursivas.

A opinião de que a oficina contribuiu para a reflexão e a mudança em suas práticas de produção textual escrita foi unânime entre os alunos que responderam o questionário. Poderíamos argumentar, porém, que essas respostas positivas são resultado da própria natureza do instrumento 'questionário', uma vez que quem responde geralmente procura dar as respostas que conquistem a aprovação do questionador, principalmente dentro de um quadro de relações assimétricas de poder como o que caracteriza a interação professor-aluno. Apesar disso, a presença de conceitos provenientes dos discursos das práticas sociais e do gênero na fala dos alunos, em especial o conceito de circulação dos textos dentro de uma comunidade acadêmica, nos leva a crer que a oficina serviu como um primeiro passo num processo de reflexão e facilitação da apropriação de práticas discursivas relacionadas ao texto escrito no ambiente acadêmico.

Entretanto, os questionários também evidenciam uma falta de reflexão crítica sobre o processo de produção textual escrita acadêmica, apesar de algumas menções a relações de poder e ideologia. As perguntas relativas à estrutura dos gêneros acadêmicos e ao papel da norma, principalmente, não mostram sinais de criticidade com relação à forma como os gêneros estão postos dentro da comunidade discursiva acadêmica, como são criados e como são avaliados. Não há menção à possibilidade de negociação das convenções, nem reflexão crítica sobre sua origem e

funcionamento. Outro elemento ausente na fala dos alunos sobre as normas de produção dos textos acadêmicos é a função de filiação a uma comunidade que a apropriação dessas convenções pode exercer, e a forma verticalizada como as normas são impostas pelos membros antigos aos membros novatos.

Tudo isso parece indicar que, embora a oficina tenha contribuído no sentido de familiarizar os alunos com a noção de escrita como prática social inserida dentro de uma comunidade discursiva, com regras e propósitos estabelecidos dentro dessa comunidade, nossos alunos ainda estão no estágio de membros periféricos (ou novatos) na comunidade discursiva acadêmica, e, portanto não se sentem seguros para (ou ainda não dispõem de uma metalinguagem que lhes permita) refletir criticamente sobre o discurso, as práticas e os gêneros aceitos dentro da comunidade na qual estão ingressando. Eles ainda apresentam uma forte preocupação com o grau de precisão lingüística e de adequação seus textos a modelos, remetendo aos discursos das habilidades e de modelagem de gêneros, porém numa dimensão acrítica.

Quanto à melhor abordagem pedagógica de ensino da escrita, Ivanič defende uma pedagogia holística e abrangente, que adote elementos dos seis discursos sobre a escrita. Em suas palavras:

As formas mais tradicionais, normativas e práticas de pensar a linguagem não deveriam dominar o currículo sem a ajuda das percepções e concepções sociais e críticas que considero enriquecedoras – aquelas baseadas em uma visão da escrita como interação socialmente situada e conduzida por propósitos definidos, e como prática sócio-política. Por outro lado, as concepções críticas não deveriam, em minha opinião, ser implementadas sem a devida atenção ao papel das abordagens tradicionais no aprendizado da escrita. (2004, p. 16)

Essa pedagogia holística teria ainda a vantagem, como apontam Cope e Kalantzis (1993), de reinvestir o professor como autoridade em educação lingüística, trabalhando a gramática e a forma como metalinguagem, e de propiciar a aprendizagem tanto através de processos de descoberta pessoal quanto por meio da exposição a conhecimentos teóricos.

## REFERÊNCIAS

- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIĆ, R. (Eds.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 1999.
- BAYNHAM, M. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.
- BONINI, A. Metodologias de ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.
- CHRISTIANSEN, R. Critical discourse analysis and academic literacies: my encounters with student writing. **The Writing Instructor**. 2004. Disponível em: <<http://www.writinginstructor.com/essays/christiansen-all.html>>.
- CLARK, R. Principles and practice of CLA in the classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). **Critical language awareness**. London: Longman, 1992.
- \_\_\_\_\_; IVANIĆ, R. Consciousness-raising about the writing process. In: GARRETT, P.; JAMES, C. (Eds.). **Language awareness in the classroom**. London: Longman, 1991.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **The politics of writing**. London: Routledge, 1997.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Critical discourse analysis and educational change. In: VAN LIER, L.; CORSON, D. (Eds.). **The encyclopedia of language and education**. V. 6: Knowledge about language. Dordrecht: Kluwer, 1998.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Guest editors, and Introduction: Raising critical awareness of language: A curriculum aim for the new millennium. **Language awareness**, v. 8, n. 2, special issue: Critical language awareness, p. 63-70, 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: how a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **The powers of literacy**: a genre approach to teaching writing. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992a.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). **Critical language awareness**. London: Longman, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Critical discourse analysis: the critical study of language.** Harlow: Longman, 1995.

FIGUEIREDO, D. C. A produção do texto acadêmico escrito: uma proposta discursiva. In: SEMINÁRIO DO CELLIP - Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, 16., 2003, Londrina. **Anais ...** Londrina, PR: CELLIP/UEL, 2004.

GEE, J. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses.** 2<sup>nd</sup> ed. London: The Falmer Press, 1996 [1990].

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

HYLAND, K. **Teaching and researching writing.** London, UK: Longman, 2002.

IVANIČ, R. The discourses of writing and learning to write. **Language and education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

JOHNS, A. M. **Text, role and context: developing academic literacies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Kress, G. **Linguistic processes in sociocultural practice.** Oxford: Oxford University Press, 1989 [1985].

\_\_\_\_\_. **Learning to write.** 2<sup>nd</sup> Ed. London: Routledge, 1994 [1982].

MARTIN, J. Literacy in science: learning to handle text as technology. In: HALLIDAY, M.; MARTIN, J. (Eds.). **Writing science: literacy and discursive power.** London: The Falmer Press, 1993.

\_\_\_\_\_; CHRISTIE, F.; ROTHERY, J. Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson (and others). In: STERER, B.; MAYBIN, J. (Eds.). **Language, literacy and learning in educational practice.** Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Eds.). **Parâmetros de textualização.** Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. de Gláís Sales Cordeiro. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004 [1997].

SIMÕES, D. M. P. A produção de textos acadêmicos. In: \_\_\_\_\_; HENRIQUES, C. C. (Orgs.). **A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002.



STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: C.U.P, 1984.

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

\_\_\_\_\_. **Other floors, other voices: a textography of a small university building**. Mahwah: Lawrence Earlbaum, 1998.

WODAK, R. **Disorders of discourse**. Harlow: Longman, 1996.

Recebido em 15/12/05. Aprovado em 08/08/06.

---

**Title:** Discursive practices and the teaching of academic writing: notions about writing presented by master students

**Author:** Débora de Carvalho Figueiredo, Adair Bonini

**Abstract:** This article investigates the notions about the learning-teaching of academic writing, based on the answers to a questionnaire on this topic presented to a group of master students after they had taken part of an academic writing workshop. The analysis is based on the work of Ivanič (2004) on the discourses about the teaching of writing at school. Through the analysis of the questionnaires we could identify, in the students' discourse, traces of the genre literacy pedagogy and of a social view of discourse. The results indicate that the workshop contributed to the students' meta-language in the sense that it familiarized them with a view of writing as a social practice located within specific discursive communities. However, they also indicate that the students are still marginal members of the academic discursive community.

**Keywords:** discourse; genre; writing; teaching.

**Titre:** Pratiques discursives et enseignement du texte académique: des conceptions des élèves du cours de "master" sur l'écriture

**Auteur:** Débora de Carvalho Figueiredo, Adair Bonini

**Résumé:** Cet article recherche les conceptions sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture académique, à partir des réponses données à un questionnaire sur ce sujet répondu par un groupe d'élèves du cours de "master", après avoir pris part à un atelier de production textuelle académique écrite. L'analyse s'est fondée dans le travail d'Ivanič (2004) à propos des discours sur l'enseignement de la production écrite à l'école. À travers l'analyse des questionnaires on a pu constaté, dans la parole des élèves, des traits de pédagogie d'alphabétisation en genres et d'une vision sociale du discours. Les résultats indiquent une contribution de l'expérience de l'enseignement dans le sens d'habituer ces élèves avec la notion d'écriture comme pratique sociale insérée dans une communauté discursive, mais aussi qu'ils se trouvent encore dans le stage de membres périphériques de cette communauté.

**Mots-clés:** discours; genre textuel; production textuelle; enseignement; article de recherche.

**Título:** Prácticas discursivas y enseñanza de texto académico: concepciones de alumnos de maestría sobre la escrita

**Autor:** Débora de Carvalho Figueiredo, Adair Bonini

**Resumen:** Este artículo investiga las concepciones sobre enseñanza-aprendizaje de la escrita académica, a través de las respuestas a un cuestionario sobre este tema respondido por un grupo de alumnos de la maestría. Estos habían participado anteriormente de un taller sobre producción textual académica escrita. El análisis está basado en el trabajo de Ivanič (2004) acerca de los discursos sobre enseñanza de la producción escrita en la escuela. A través del análisis de los cuestionarios, se constató, en el habla de los alumnos, rasgos de la pedagogía de alfabetización en géneros y de una visión social del discurso. Los resultados indican una contribución de la experiencia de enseñanza en familiarizar los estudiantes con la noción de escrita como práctica social insertada dentro de una comunidad discursiva y también mostrarles que todavía están en la fase de miembros periféricos en esta comunidad.

**Palabras-clave:** discurso; género textual; producción textual; enseñanza; artículo de investigación.