

ESCRITA NA UNIVERSIDADE: APONTAMENTOS SOBRE O GÊNERO

RELATO

Elisa Cristina Amorim Ferreira

Universidade Federal de Campina Grande

Universidade Estadual da Paraíba

elisacristina@msn.com

Resumo: A universidade é uma comunidade discursiva na qual o licenciando busca construir vínculo de pertencimento através da aquisição da linguagem acadêmica materializada em gêneros textuais típicos, como o relato. Esse gênero é comumente solicitado em disciplinas, estágios, programas e revistas científicas, todavia, há pouco material teórico-metodológico que subsidie alunos e professores em suas produções. Em decorrência dessas constatações, este artigo, numa perspectiva interpretativa documental, visa: (1) refletir sobre as características dos gêneros relato e relatório; (2) discutir sobre as estratégias usadas por dois sujeitos licenciandos em Letras quanto às sequências analíticas próprias do relato de observação, caracterizadas pela informatividade, argumentatividade e correlação com o discurso científico, por serem aquelas que revelam a inserção (ou não) do sujeito na comunidade discursiva de referência. A fim de atender aos objetivos propostos, apoiamos-nos em estudos linguístico-retóricos sobre o desenvolvimento de escrita na academia e estudos sobre letramento acadêmico. A metodologia de coleta de dados foi a observação indireta das situações de escrita do sujeito, reconstrução em diário de campo dessas situações a partir de depoimentos, coleta de textos finais. Como resultado, verificamos a necessidade de ensino assistido e sistematizado da escrita acadêmica. A solicitação do gênero relato, por exemplo, muitas vezes não vem acompanhada do seu ensino. O que pode causar a confusão entre o relato e o relatório, principalmente através do uso de marcas de personalidade e impessoalidade. Essa mistura de gêneros, pode indicar uma hesitação dos licenciandos em assumirem-se como sujeitos de suas escritas, de suas reflexões, de suas aprendizagens.

Palavras-chave: Gênero textual, Letramento acadêmico, Relato.

1. INTRODUÇÃO

Aprender a escrever, na comunidade discursiva acadêmica, significa produzir textos especializados coerentes com o assunto, com o processo de escrita, com o gênero, e, conseqüentemente, com a comunidade discursiva. Nesse sentido, existem especificidades da escrita acadêmica, materializada nos gêneros textuais do meio acadêmico, que precisam ser aprendidas nesse nível de ensino (cf. BRONCKART, 2006; SWALES, 2009) por estarem ligadas ao domínio de determinados conhecimentos (cf. BEAUFORT, 1998 apud SWALES, 2009; TARDY, 2009 apud BAWARSHI; REIFF, 2013).

Assim, a universidade é uma comunidade discursiva na qual o licenciando busca construir vínculo de pertencimento através da aquisição da linguagem acadêmica materializada em gêneros textuais típicos, como o resumo, a resenha, a monografia e o relato foco deste artigo.

O relato é um gênero comumente solicitado em disciplinas, estágios, programas e revistas científicas, todavia, há pouco material teórico-metodológico que subsidie alunos e professores em

suas produções. Algumas justificativas possíveis são as diversas nomeações e/ou subgêneros (relato de observação, relato de experiência, relato de prática, relato de prática pedagógica, por exemplo) e a confusão constante com o gênero relatório, que, por sua vez, também possui denominações e/ou subgêneros variados.

Em decorrência dessas constatações, este artigo visa: (1) refletir sobre as características dos gêneros relato e relatório; (2) discutir sobre as estratégias usadas por dois sujeitos licenciandos em Letras quanto às sequências analíticas próprias do relato de observação, caracterizadas pela informatividade, argumentatividade e correlação com o discurso científico, por serem aquelas que revelam a inserção (ou não) do sujeito na comunidade discursiva de referência¹.

A fim de atendermos aos objetivos propostos, apoiamo-nos teoricamente em estudos linguístico-retóricos sobre o desenvolvimento de escrita na academia e em estudos sobre letramento acadêmico (cf. BAZERMAN, 2007; FISCHER, 2010; MILLER, 2009; OLIVEIRA, 2010); e estruturamos este artigo a partir do seguinte plano organizacional: a presente introdução; duas seções de análise e discussão, nas quais tecemos considerações sobre características dos gêneros relato e relatório e sobre a escrita de licenciando, com foco na unidade retórica de análise; e as considerações finais, seguidas das referências.

2. UM RELATO OU UM RELATÓRIO?

O relatório e o relato, com suas variações, são frequentemente tomados um pelo o outro, talvez, por causa da aproximação vocabular, dos seus objetivos e/ou das situações comunicativas a que pertencem, no entanto, há importantes características que os diferenciam.

O gênero relatório é facilmente encontrado em manuais de escrita acadêmico-científica sem muito detalhamento apesar de possuir diversas estruturas possíveis, de acordo o tema, os objetivos e/ou atividades a serem relatados; por exemplo, os relatórios empresariais, de inquérito, de rotina, de cadastro, de viagem, de estágio, de inspeção e relatório-roteiro. Como texto acadêmico, o relatório técnico e/ou científico é sistematizado pela NBR 10719:2015 que o define como “documento que descreve formalmente o progresso ou resultado de pesquisa científica e/ou técnica” (ABNT, 2015, p.03), permitindo o leitor qualificado traçar conclusões e/ou recomendações.

De modo geral, é definido como um texto de estrutura adaptável cuja finalidade é descrever fatos de uma pesquisa de forma *objetiva, impessoal, neutra*, e, a partir do qual o “pesquisador” faz análise distanciada dos fatos para chegar a uma conclusão ou tomar uma decisão.

¹ A pesquisa aqui relatada nasceu de um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre aprendizagem de escrita acadêmica desenvolvida no Pós-LE UFCG intitulada *Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras*.

Como aponta Medeiros (2014), corroborando com o posto pela ABNT, o relatório é um gênero ligado a uma pesquisa, logo, a um projeto de pesquisa, que visa, além de descrever fatos, interpretá-los respondendo às seguintes perguntas: “O quê?, Por quê?, Para quê e para quem?, Onde?, Como?, Com quê?, Quanto?, Quando?, Quem?, Com quanto?” (op. cit., 223).

Estruturalmente, conforme a NBR 10719:2015 (ABNT, 2015, p.04), o relatório é composto por parte externa e interna. Como apresentamos a seguir:

PARTE EXTERNA		Capa Lombada	(opcional) (opcional)
		Folha de rosto	(obrigatório)
		Errata	(opcional)
		Agradecimentos	(opcional)
		Resumo na língua vernácula	(obrigatório)
		Lista de ilustrações	(opcional)
		Lista de tabelas	(opcional)
		Lista de abreviações e siglas	(opcional)
		Lista de símbolos	(opcional)
		Sumário	(obrigatório)
		Introdução	(obrigatório)
		Desenvolvimento	(obrigatório)
		Considerações finais	(obrigatório)
		Referências	(obrigatório)
		Glossário	(opcional)
		Apêndice	(opcional)
		Anexo	(opcional)
		Índice	(opcional)
		Formulário de identificação	(opcional)
PARTE INTERNA			
	ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS		
	ELEMENTOS TEXTUAIS		
	ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS		

Quadro 1: Estrutura (parte externa e interna) de um relatório.

Fonte: ABNT (2015, p. 04).

Jacobini (2011) pondera que, como o relatório pode ser mais ou menos extenso, mais ou menos complexo, dependendo do nível da pesquisa a ser realizada (relatório de estágio, campo, artigos, monografias e teses, por exemplo), é preciso refletir sobre a necessidade desses elementos em cada caso. Essa ressalva feita pela pesquisadora é importante para observarmos a natureza mutável do gênero de acordo com seu contexto de produção e circulação, principalmente em relação aos elementos pré e pós-textuais. Em relação aos elementos textuais, isto é, o corpo do relatório, também há uma flutuação de características, todavia, podemos estabelecer os pontos mais recorrentes (cf. JACOBINI, 2011; OLIVEIRA, 2014; FONTES; CRUSE, 2015):

Unidade retórica I –	INTRODUÇÃO (Apresentação)
Subunidade 1 –	Contextualização do tema
Subunidade 2 –	Justificativa para a experiência
Subunidade 3 –	Apresentação do(s) objetivo(s)
Subunidade 4 –	Descrição do problema
Subunidade 5 –	Estabelecimento de hipótese
Subunidade 6 –	Indicação do referencial teórico
Subunidade 7 –	Indicação da metodologia
Unidade retórica II –	DESENVOLVIMENTO
Subunidade 8 –	Descrição dos fatos e pormenores (local, data, sujeitos e/ou <i>corpus</i>)
Subunidade 9 –	Descrição dos processos e/ou métodos
Subunidade 10 –	Discussão, julgamento e/ou análise dos dados
Subunidade 11 –	Interpretação dos resultados
Unidade retórica III –	CONCLUSÃO
Subunidade 12 –	Recapitulação sintética
Subunidade 13 –	Indicação de sucessos e limitações da pesquisa
Subunidade 14 –	Recomendações e sugestões

Quadro 2: Organização retórica do relatório (elementos textuais).

Fonte: Adaptação dos apontamentos de Jacobini (2011), Oliveira (2014), Fontes e Cruse (2015).

Já o relato não é tão comum em manuais de escrita como o relatório, talvez devido ao fato de, como discutem Fiad e Silva (2009, p. 123), a academia historicamente valorizar e promover uma escrita “crítica, objetiva, impessoal e rigorosa” em detrimento de uma escrita mais pessoal, mas igualmente crítica, em consequência, gêneros textuais como fichamento, resumo, relatório tornaram-se comuns nessa esfera discursiva. Contudo, é possível notar um estímulo à “produção de caráter mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência é o próprio autor, sua percepção dos fatos, suas experiências e formas de significação” (op. cit.).

Nesse último panorama o relato, assim como o gênero memorial, vem ganhando relevo, principalmente em cursos ligados à docência, por, através de suas características autorreflexivas, ser um instrumento de valorização dos saberes docentes, promovendo as relações teoria/prática e ensinar/aprender. As realidades enfrentadas pelos professores/estagiários em sala de aula podem ser diferentes, mas os desafios, em muitos casos, são os mesmos. O relato, portanto, tem um papel formativo para o próprio educador e para quem o lê, sendo um instrumento socializador de experiências que dentro de suas especificidades desenham a complexidade do geral, permitindo a (re)formulação de teorias e práticas.

O escritor de um relato precisa voltar-se para si, tornando-se a referência maior para seu dizer. Logo, “não fazendo apenas do outro - uma voz já reconhecida e autorizada, academicamente falando - sua maior referência, muito embora possa com ela dialogar o tempo todo” (op. cit., p. 124). Ou seja, apesar de destacar o “eu” pesquisador, necessariamente o relato precisa apresentar uma experiência metodológica, desenvolvida segundo parâmetros teóricos previamente delimitados.

O relato, assim, põe em evidência a autoria do produtor por meio de descrição e análise dos fatos que *ele* viveu, num ambiente onde *ele* estava, *suas* interações, *suas* observações, guiado por *suas* leituras. A subjetividade permeia as experiências e os fatos, talvez esta seja a maior diferença entre os gêneros relatório e o relato: objetivo – subjetivo; impessoal – pessoal. O produtor do relato não é alguém que olha objetivamente de fora, ele é alguém imbricado, um sujeito ativo na prática.

As produções desse gênero textual, no âmbito acadêmico, como salienta Lino de Araújo (2015), ocorrem em disciplinas de prática (ou estágio) docente, como atividade reflexiva e avaliativa do estágio desenvolvido pelos alunos/estagiários. Em decorrência, o público-alvo inicial é o professor e seus colegas, em seguida, a instituição onde a experiência foi desenvolvida, e, em alguns casos, a comunidade científica por meio de sua publicação em revistas e anais. No âmbito escolar, ainda segundo a estudiosa, o relato é um importante documento de registro e reflexão.

Quanto à organização retórica do relato, destacamos o modelo desenvolvido por Silva (2002, p. 31) apresentado a seguir. O modelo baseia-se no relato de experiência docente, também denominado relato de prática ou de estágio. Seria, assim, o relato produzido após um período de imersão em sala de aula, mas que pode ser adaptado para outras possíveis variações do gênero relato, como o relato de observação discutido posteriormente.

Unidade retórica I –	APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA
Subunidade 1 –	Contextualização do tema
Subunidade 2 –	Justificativa para a experiência
Subunidade 3 –	Apresentação do(s) objetivo(s)
Unidade retórica II –	ESTABELECIMENTO DE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS
Subunidade 4 –	Apresentação de conceitos, autores e obras
Unidade retórica III –	APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA
Subunidade 5 –	Descrição do local, período, sujeitos e/ou corpus
Subunidade 6 –	Descrição de etapas e/ou procedimento e de materiais utilizados
Subunidade 7 –	Avaliação do(s) procedimento(s)
Subunidade 8 –	Apresentação de sugestões para a reformulação do(s) procedimento(s), se houver
Unidade retórica IV –	APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS
Subunidade 9 –	Apresentação e avaliação de resultados

Quadro 3: organização retórica do relato de experiência didática

Fonte: Silva (2002, p.31).

Além das questões estruturais, é importante destacar outras características do gênero que devem ser levadas em consideração durante sua produção, tais como: a presença do jogo entre o passado vivido, o presente de quem recorda e os leitores; a consciência para adaptação ao veículo de publicação e ao público-alvo; a prática relacionada à teoria; a demarcação das vozes presentes no relato, sejam elas teóricas ou da observação; a preocupação em situar o leitor quanto às referências de quando, como, onde a situação ocorreu.

Relatório e relato são gêneros textuais produzidos na academia e igualmente importantes dentro dos seus contextos de produção e circulação. Todavia, não há o ensino de suas características linguísticas, textuais e discursivas de uma forma sistemática e formal. Vemos, dessa forma, a necessidade de se pensar o ensino desses e de outros gêneros também requeridos na universidade para que os objetivos de comunicação sejam concretizados com eficiência.

3. ANÁLISE: RELATAR PARA REFLETIR, REFLETIR PARA RELATAR

Uma das unidades retóricas mais importantes do relato é a *análise*, devido ao teor reflexivo, crítico de comparação entre a situação observada e uma literatura, que o gênero possui. Além disso, a análise, que não “é simplesmente apreciativa, é fundamentada, isto é, justificada, argumentada e persuasiva” (FERREIRA, 2015, p. 86), é uma fundamental em outros gêneros acadêmicos.

Assim, destacamos nessa seção, dentre as adaptações ou subgêneros do relato, o relato de observação com o objetivo de discutir a importância da unidade retórica da análise.

O objetivo do relato de experiência didática e do relato de observação é o mesmo: apresentar uma experiência metodológica, desenvolvida de acordo com parâmetros teóricos. A natureza dos fatos narrados, entretanto, é o principal traço que os distingue: enquanto, no relato de experiência, o produtor relata uma experiência como narrador-personagem, no relato de observação, o produtor relata uma experiência como narrador-observador.

Os relatos analisados foram escritos no terceiro período letivo de curso de Licenciatura em Letras, em disciplina destinada ao estudo de teorias educacionais, em 2012. Foram produzidos após aulas em que os sujeitos tiveram acesso a textos e discussões sobre teoria e prática de ensino, e após um período de observação em escolas públicas de ensino básico regular.

Nesse contexto, ao aprender a escrever para a academia, os sujeitos licenciandos foram demandados a escrever o gênero relato sem necessariamente terem sido apresentados à estrutura prototípica, aos temas, às sequências dos gêneros solicitados ou às formas de manifestação autoral, como costumeiramente ocorre. Contudo, não foram “jogados” na produção, foram orientados em relação aos objetivos que deveriam contemplar (comentar as condições de trabalho na escola observada; comentar o trabalho planejado e realizado pelo professor; e analisar as aulas observadas) e quanto ao roteiro composto por aspectos que deveriam ser analisados no decorrer da observação das aulas que poderia auxiliar na elaboração (infraestrutura da escola e recursos humanos).

A análise dos dados aponta que o professor ministrante da disciplina solicitou o gênero de acordo com as necessidades que julgava ser possuídas pelos alunos ou, talvez, de acordo com as necessidades da disciplina. Logo, a requisição desse gênero, assim como de outros na universidade, está muito mais centrada no professor do que no licenciando.

De acordo com o quadro 3, o relato teria as unidades básicas de introdução, fundamentos teóricos, apresentação dos fatos e avaliação deles. Para a pesquisa aqui relatada, selecionamos a unidade retórica destinada à análise, por ser, a nosso ver, uma unidade que permite ao sujeito produtor do texto posiciona-se como especialista, de acordo com uma determinada base teórica e uma base de dados. No relato de observação, a análise é uma comparação entre a situação observada e a base teórica. A seguir, apresentamos considerações sobre os relatos produzidos.

3.1. O QUE DIZEM OS RELATOS DE SUJEITOS INICIANTES SOBRE O GÊNERO E SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA

3.1.1. RELATO DE OBSERVAÇÃO 1

O relato de observação, elaborado pelo *licenciando 1*, compõe-se de introdução, metodologia, fundamentação teórica, descrição das observações (análise), conclusão e referências, cumprindo, assim, com a estrutura retórica prototípica. Vejamos, a seguir, um fragmento significativo.

Fragmento 1: Relato de observação 1

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

P: Vamos lá, olhe primeira coisa que eu pedi a vocês foi o que? Vamos lá respondam, primeira coisa era o que fazer o que?
A: [[Observar as figuras.
P: Então isso quer dizer o que? Observar detalhadamente cada i-magem certo... depois de observar TODAS detalhadamente isso quer dizer () o que tem nela como está nela certo () enumerar então como foi que vocês... a primeira vamos ler a primeira imagem... Quem quer ler a primeira imagem pra mim? Nessa imagem apresenta ou aparece o que?

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

Busca realiza comentários descritivos/analíticos.

Usa primeira pessoa do plural para aproximar o leitor.

Fundamenta seus comentários em fontes diversas (observacionais e teóricas);

Utiliza expressões a fim de relacionar ideias, faz ressalvas e mostra pontos de vistas;

Utiliza expressões para organizar sua exposição, demonstrando preocupação com a compreensão do seu leitor;

Ainda apresenta dificuldades em relação as normas da ABNT;

Observamos que o relato apresenta verbos na primeira pessoa do plural e também expressões que indicam primeira pessoa do singular. Essa ocorrência pode indicar tanto falta de monitoramento do texto, que sugere pouco conhecimento relativo ao processo de escrita, já que o sujeito não revisou seu texto; quanto falta de conhecimento do gênero, por se tratar de um relato, o uso deveria ser da primeira pessoa do singular, como vimos neste artigo. A análise dos dados nos leva a ver que essa mudança é decorrente de pouco domínio do conhecimento do processo de escrita.

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

entanto ao meu ponto de vista espera-se do professor quando expõe determinado tema, antes de tudo que explique sobre o que se trata. Observemos o exemplo a seguir.”.

No parágrafo reproduzido, o sujeito afirma, em primeira pessoa do plural, que a professora deixa de realizar introdução (em itálico); utiliza o “talvez” como modalizador para fazer uma ressalva que possivelmente explicaria a atitude da professora (sublinhado); faz uso da conjunção adversativa “no entanto” para colocar seu comentário sobre o fato, que se opõe à possível explicação para a ação da professora, deixando claro que o posicionamento é seu através da expressão “ao meu ponto de vista” (em negrito); por fim, utiliza o verbo “observemos” no imperativo/primeira pessoa do plural para comprovar seu posicionamento por meio de uma transcrição. Com isso, o sujeito revela conhecimento de análise, pois mostra o fato, faz suposições que o justificariam, coloca sua opinião, e, o mais interessante, uma opinião baseada, possivelmente, na experiência pessoal que se opõe ao fato narrado. Apesar dessa demonstração de desenvolvimento do conhecimento da comunidade discursiva, o sujeito, por ainda encontrar-se num estágio em que busca ser aceito nessa comunidade, pede que o leitor confirme seu posicionamento através da observação de uma transcrição da aula.

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

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

3.1.2. RELATO DE OBSERVAÇÃO 2

O relato de observação produzido pelo *licenciando 2* é composto por introdução, fundamentação teórica, análise, considerações finais, anexos e referências. A seção analítica, nosso objeto de investigação, contém seis páginas e foi escrita em tópico único sob o título de “Análise”. Vejamos um fragmento.

Fragmento 2: Relato de observação 2

Uma vez selecionada a E.E.E.F.M. [redacted] foram feitas algumas visitas a essa instituição e ali estabeleceu-se contato com a direção da escola e com a professora de Língua Portuguesa, a fim de solicitar a permissão desses profissionais para realizar o estudo na sala de aula.

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

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

a) espaço para circulação de pessoas
b) espaço para recreação e esportes

[...]

O planejamento levantado pela professora foi principalmente as discussões de gêneros textuais, tendo em vista o vestibular que estava por vir, deixei como exemplo este fragmento retirado da transcrição da aula: “AULA 01- Professora: Bom dia terceiro A, hoje vamos estudar vários gêneros textuais, na tentativa de aprendermos vários para a redação do vestibular. Levando em consideração o que foi estudado sobre a aula passada sobre gêneros textuais, dividam-se em grupos, e eu vou entregar vários gêneros, vocês dirão qual é o gênero, onde ele circula etc.”. “AULA 02 - Professora: Bom dia, terceiro “B”, silêncio, todos sentem, e se comportem, que hoje vamos aprender um pouco sobre o gênero textual “artigo de opinião”. Alguém já fez um? Ou já ouviu falar?”.

Exemplifica com a finalidade de comprovar fatos relatados, as avaliações e julgamento;

Usa primeira pessoa do singular e outros momentos a impessoalidade;

Mistura seus papéis sociais no texto.

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

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

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

Observamos, ainda, o uso da primeira pessoa do plural (“nos indicou”), quando até então o sujeito usava apenas a impessoalidade em seu texto, e mais ao fim a utilização da primeira pessoa do singular através do verbo “deixo”. O sujeito confunde e mistura os papéis sociais desempenhados por ele no contexto de produção do relato de observação. Em alguns momentos, ele é o aluno que tem uma atividade solicitada pelo professor a ser realizada, podemos comprovar esse papel do aluno, no fragmento, por meio do uso da primeira pessoa do plural. Em outros momentos, ele é o observador, mas que confunde características dos gêneros relatório e relato: ele é uma terceira pessoa que narra com distanciamento evidenciado pelos usos impessoais (voz passiva e terceira pessoa do discurso) – relatório; ele é a pessoa que foi a campo, observou e que agora relata e reflete, demonstrado pela pessoalidade (primeira pessoa do singular “deixo”) – relato. Essa troca é, talvez, a busca pelo distanciamento que historicamente a maioria dos textos acadêmicos pregou.

Ao fim do fragmento, temos um exemplo que justifica a declaração inicial do sujeito. Não há comentários acerca do exemplo transcrito da fala da professora, entretanto, apresentá-lo como comprovação de um possível tópico de análise já é um avanço no desenvolvimento da escrita.

O sujeito apresenta um texto frágil com problemas linguístico-textuais indicativos de pouco conhecimento da norma padrão e do processo de escrita. Esses problemas podem ser mais evidentes no relato por ser um gênero mais longo e por o sujeito sentir-se mais confiante para arriscar, já que o relato enfoca o sujeito produtor. Ainda nesses momentos, podemos verificar marcas que indiciam tentativas de domínio do conhecimento da comunidade discursiva e do conhecimento do gênero, como a presença de exemplos a fim de comprovar fatos relatados, avaliações e julgamento velados.

3.1.3. SOBRE OS RELATOS E O DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA

O processo de desenvolvimento de escrita acadêmica, aqui brevemente sinalizado, se caracteriza pela lenta construção do domínio dos conhecimentos relacionados à escrita. Os sujeitos são representativos de processos distintos cujo propósito comum é o mesmo: aceitação como

membro da comunidade acadêmica, por isso, ambos dão demonstrações, mesmo que mínimas, dos conhecimentos para o texto especializado, no caso, o relato.

O sujeito 1, no seu processo de desenvolvimento, apesar de ainda não membro da comunidade focalizada e de limitações, busca tornar-se membro, por meio do seu engajamento, colocando-se no papel de especialista, assumindo-se como autor e apresentando sequências analíticas em seu texto, mesmo que de modo incipiente. No decorrer da produção, o sujeito vai confirmando e aprimorando estratégias utilizadas e demonstrando que está adquirindo outras. Em decorrência dessa autonomia, suas análises começam a ganhar mais relações, comentários e fundamentações; em contrapartida, amplia-se também a quantidade de desvios quanto à norma linguística padrão. Esse sujeito, ao adquirir maior confiança em sua escrita, arrisca-se mais em suas construções e demonstra mais problemas de domínio do conhecimento da norma padrão que prejudicam sua composição textual. Dessa forma, os dados revelam que esse sujeito busca ser aceito na academia por meio de vários conhecimentos inerentes à escrita nessa comunidade, mesmo sem dominar a norma padrão da língua e programas de edição de texto que poderiam auxiliar na solução de problemas de ortografia e sintaxe (em casos mais simples).

O sujeito 2 busca inserir-se na comunidade acadêmica e tornar-se membro através da estratégia de preenchimento. O texto do sujeito indicia um processo de desenvolvimento de escrita acadêmica lento, frágil e com retrocessos, em decorrência, provavelmente, da autoimagem que esse sujeito tem de si e da imagem que ele queria construir perante os demais. A baixa autoconfiança parece inibir a escrita autônoma.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da escrita é um processo importante em contextos iniciais de ensino de escrita, que também pode ser observado no ensino superior, mas com foco diferenciado: a aprendizagem de

especificidades da escrita acadêmica em gêneros específicos, que precisam ser aprendidas nesse nível de ensino, por estarem ligadas ao domínio de determinados conhecimentos, e a aprendizagem da língua escrita padrão, não totalmente aprendida na educação básica.

Tomando essa constatação como ponto de partida, através do estudo do relato, a pesquisa levou-nos a algumas implicações. Verificamos que, de fato, parece haver a necessidade de ensino assistido e sistematizado da escrita acadêmica. O professor ministrante da disciplina cursada pelos sujeitos propôs atividade de escrita, conforme os dados indicaram, de acordo com o que ele supôs ser a necessidade dos alunos ao escrever ou, talvez, de acordo com as necessidades da disciplina.

Logo, a requisição do relato esteve muito mais centrada no professor, na sua disciplina e em seu projeto de ensino, do que nas necessidades dos licenciandos. A solicitação do gênero, apesar de alguma orientação sobre objetivo e pontos de observação, não veio acompanhada do ensino do relato. O que causa, na maioria das vezes, a confusão entre o relato o relatório através, principalmente, de marcas de pessoalidade e impessoalidade. Essa mistura de gêneros, pode indicar uma hesitação dos licenciandos em assumirem-se como sujeitos de suas escritas, de suas reflexões, de suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10719: Informação e documentação — Relatório técnico e/ou científico — Apresentação*. Rio de Janeiro, 2015.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução Benedito Gomes Bezerra [et al.]. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. *Escrita, Gênero e Interação social*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- FERREIRA, E. C. A. *Aprender a escrever no ensino superior: o desafio de alunos de Letras*. Campina Grande, PB: EDUFPG, 2015.
- FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Sci Lang Cult*. Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v31i2.3600>> Acesso em: 26 jan. 2017.
- FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 215-228, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 24 abr. 2013.
- FONTES, A. M. C.; CRUSE, R. M. Práticas de leitura e escrita a partir de gêneros profissionais. In: AIUB, T.(org.). *Português: práticas de leitura e escrita*. Porto Alegre: Penso, 2015. p.111-154.
- JACOBINI, M. L.de P. *Metodologia do trabalho acadêmico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- LINO DE ARAÚJO, D. *Orientações para a observação*. Roteiro para elaboração de relatos de experiência didática. Campina Grande. 2p. 2015. Material de aula/Trabalho não publicado.
- MEDEIROS, J. B. *Redação Científica - A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas*. 12ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- MILLER, C. R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Ed. Univ. UFPE, 2009.



IV SIMPÓSIO NACIONAL DE
LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS

- OLIVEIRA, J. L. de. *Texto acadêmico* – Técnicas de redação e de pesquisa científica. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SILVA, J. R. *Relato de Experiência Didática*: elementos para a descrição e ensino do gênero. 90f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística). - Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, Paraíba. 2002.
- SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas*: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.33-46.