

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DE RELATOS DE  
PESQUISA SOBRE ESCRITA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Francieli Socoloski Rodrigues**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2008**

# **ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DE RELATOS DE PESQUISA SOBRE ESCRITA**

**por**

**Francieli Socoloski Rodrigues**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Lingüísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Letras.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Désirée Motta-Roth**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2008**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Artes e Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DE RELATOS DE PESQUISA  
SOBRE ESCRITA**

elaborada por  
**Francieli Socoloski Rodrigues**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Letras**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Désirée Motta-Roth, Dr.**  
(Presidente/Orientadora)

**Hilário Inácio Bohn, Dr.**

**Marcia Cristina Corrêa, Dr.**

Santa Maria, 27 de maio de 2008.

## AGRADECIMENTOS

À Désirée, pela orientação inquietante e desafiadora, que nos faz sempre buscar o melhor de nós mesmos; pelo esforço em criar um ambiente de pesquisa colaborativo e profícuo.

Ao Prof. Hilário e à Profa. Márcia, pela leitura do trabalho; à Profa. Márcia também pelas contribuições oferecidas na etapa de qualificação.

À Graciela, pela oportunidade única que colocou em meu caminho ao me apresentar à Désirée como candidata a bolsista de iniciação científica; também pelo aceite em compor a banca examinadora deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro fundamental no primeiro ano desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras: às coordenações que por ele passaram nesse período e aos técnico-administrativos Irene e Jandir, por todo seu comprometimento com o trabalho e por sua disponibilidade.

À Direção do *Campus* de São Borja da Universidade Federal do Pampa, nas figuras da Profa. Cárilda e da Profa. Sheila, pelos eventuais afastamentos concedidos para realização deste trabalho; também aos colegas que gentilmente assumiram minhas tarefas nesses dias: agradeço de modo especial ao Alex e ao Ricardo.

Aos participantes (autores e editores) do meu estudo, por sua disponibilidade e pelas contribuições valiosas.

A minha família, especialmente a minha mãe, Clara, a quem dedico esta dissertação, pela doação e apoio incondicional aos meus projetos, o que faz com que as conquistas sejam tão suas quanto minhas.

Ao David, pelo amor e amizade dessas muitas rotações compartilhadas; por ser a força de equilíbrio que evitou o colapso nos dias de maior turbulência da jornada.

Às queridas colegas Suzi e Janete, pelo companheirismo nas disciplinas cursadas; à Suzi, pela troca de idéias diária via msn; à Janete, pela disponibilidade em ajudar, emprestando seus livros.

À Lú Ticks, Sandra e Thaianne, pela amizade e pela troca de idéias e impressões sempre produtiva em relação à vida acadêmica e não acadêmica.

Aos colegas do GT, pelas sugestões para a apresentação em *power point*; de modo especial, agradeço a força oferecida pela Pati e pela Suzi.

À minha querida amiga Rafa, pelas *happy-hours* animadas na Kitute ou na Cia do Pão, uma válvula de escape para o estresse dos dias de trabalho mais cansativos.

A todos os meus queridos colegas do LabLeR, pela interação enriquecedora nos vários processos de aprendizagem que vivenciamos juntos.

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DE RELATOS DE PESQUISA SOBRE ESCRITA**

AUTORA: FRANCIELI SOCOLOSKI RODRIGUES

ORIENTADORA: DÉsirÉE MOTTA-ROTH

O debate entre pesquisadores envolvidos com a investigação da escrita no Brasil tem priorizado o estudo dos gêneros textuais como objetos de ensino (por exemplo, CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005; LOPES-ROSSI, 2005; MOTTA-ROTH, 2006; MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006). Nesse sentido, as pesquisas têm se centrado em questões relativas à prática pedagógica, ao passo que há uma carência de estudos acerca do próprio processo de pesquisa na área. A análise das formas de investigação, no entanto, exerce papel fundamental na construção da epistemologia de uma dada área (MOITA LOPES, 1994; MOTTA-ROTH, 2005). Com o presente estudo, busco contribuir para o debate metodológico na Lingüística Aplicada (LA) ao focar a pesquisa acerca da escrita (seu processo, ensino, aprendizagem e análise). O objetivo é identificar discursos sobre a escrita e sua investigação pela análise de relatos de pesquisa publicados sobre o tema em periódicos de LA e pela análise de entrevistas com autores desses relatos e editores dos periódicos selecionados. O suporte teórico-metodológico da pesquisa inclui a Lingüística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e a Análise de Gênero (SWALES, 1990; 1998; 2004). A análise do *corpus* evidencia que o relato da metodologia na área se constitui como um discurso silenciado ou sintético, com escassas explicações das opções metodológicas e do processo de pesquisa empreendido, em termos da abordagem, dos procedimentos e das categorias de análise. O discurso teórico predominante sobre a natureza da escrita é aquele que a concebe como prática social, evocando seu caráter situado, como fenômeno sociodiscursivo. Por outro lado, os desenhos de pesquisa sugerem que os estudos carecem de uma descrição mais densa dos contextos em que a escrita constitui práticas sociais. Esses discursos sobre a natureza da escrita e sobre sua investigação se chocam, se questionam, e reiteram a necessidade de que a prática de pesquisa seja continuamente repensada, dadas as contingências desse objeto de investigação complexo – a escrita.

Palavras-chave: escrita, pesquisa, metodologia, análise de gênero.

## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **CRITICAL GENRE ANALYSIS OF RESEARCH REPORTS ON WRITING**

AUTHOR: FRANCIELI SOCOLOSKI RODRIGUES  
ADVISOR: DÉsirÉE MOTTA-ROTH

The debate among researchers involved with the investigation of writing in Brazil has been focused on the study of genres as objects for teaching (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005; LOPES-ROSSI, 2005; MOTTA-ROTH, 2006; MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006). In this scenario, pedagogical issues have been most explored, while little attention has been paid to the process of research itself. However, as authors have pointed out (MOITA LOPES, 1994; MOTTA-ROTH, 2005), analyzing the forms of investigation plays an important role in the very shaping of epistemology in a given field. This work has the objective of contributing to the methodological debate in Applied Linguistics (AL) by focusing on research about writing (its process, teaching, learning and analysis). The intent is to identify discourses about writing and its investigation by analyzing research reports on the topic as well as data from electronic interviews with authors of these reports and editors of the journals selected. The theoretical and methodological framework includes Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) and Genre Analysis (SWALES, 1990; 1998; 2004). The analysis of the corpus shows that the methodological report in the area constitutes itself as a silent or clipped discourse, including few explanations about methodological choices and about the research process implemented. On the one hand, the theoretical discourse in the reports is the one which understands writing as a social practice. On the other hand, the research designs suggest that the studies are lacking a thick description of the contexts in which writing constitutes social practices. These discourses about the nature of writing and about the research on writing contrast with each other, question each other, and show the necessity of rethinking the research practice over and over again, given the contingencies of this complex object of investigation – writing.

Key-words: writing, research, methodology, genre analysis

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| FIGURA 1 – Visão multinivelada da linguagem .....   | 23 |
| FIGURA 2 – Discursos sobre a escrita .....  | 30 |
| FIGURA 3 – Níveis do fenômeno lingüístico e discursos sobre a escrita .....                               | 33 |
| FIGURA 4 – Modelo CARS para Introduções de artigos .....  | 46 |
| FIGURA 5 – Descrição esquemática da seção de Metodologia proposta por Oliveira (2003) .....               | 51 |
| FIGURA 6 – Descrição esquemática da seção de Metodologia proposta por Marcuzzo (2006) .....               | 52 |
| FIGURA 7 – Descrição esquemática do movimento recorrente nas seções de Metodologia do <i>corpus</i> ..... | 81 |
| FIGURA 8 – Descrição esquemática da Metodologia em artigos sobre Formação do Professor .....              | 84 |
| FIGURA 9 – Exemplar da estrutura esquemática da Metodologia nos artigos sobre Formação do Professor ..... | 86 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| QUADRO 1 – Listagem dos lexemas relacionados às diferentes concepções de escrita .....       | 31  |
| QUADRO 2 – Variações em seções de Metodologia .....  | 50  |
| QUADRO 3 – Listagem de referências dos artigos selecionados .....                            | 55  |
| QUADRO 4 – Movimentos retóricos nos relatos do <i>corpus</i> .....                           | 61  |
| QUADRO 5 – Estudos da área de interesse Análise de Texto/Discurso .....                      | 74  |
| QUADRO 6 – Estudos da área de interesse Ensino/Aprendizagem da Escrita ..                    | 76  |
| QUADRO 7 – Estudos da área de interesse Formação do Professor de Escrita                     | 77  |
| QUADRO 8 – Sistematização das abordagens metodológicas identificadas ....                    | 90  |
| QUADRO 9 – Discursos teóricos sobre a escrita identificados .....                            | 100 |
| QUADRO 10 – Sistematização de crenças sobre a escrita nos três discursos identificados ..... | 107 |

## LISTA DE SIGLAS

|              |   |
|--------------|---|
| <b>AA</b>    | Artigo Acadêmico Experimental                                 |
| <b>ACD</b>   | Análise Crítica do Discurso                                   |
| <b>AG</b>    | Análise de Gênero   |
| <b>CAPES</b> | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| <b>CARS</b>  | <i>Create a Research Space</i>                                |
| <b>CNPq</b>  | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| <b>IMRD</b>  | Introdução – Metodologia – Resultados - Discussão             |
| <b>LA</b>    | Linguística Aplicada  |
| <b>LE</b>    | Linguagem & Ensino  |
| <b>LSF</b>   | Linguística Sistêmico-Funcional                               |
| <b>OCNs</b>  | Orientações Curriculares Nacionais                            |
| <b>PCNs</b>  | Parâmetros Curriculares Nacionais                             |
| <b>PNLD</b>  | Programa Nacional do Livro Didático                           |
| <b>RBLA</b>  | Revista Brasileira de Linguística Aplicada                    |
| <b>TLA</b>   | Trabalhos em Linguística Aplicada                             |

## **LISTA DE ANEXOS**

|  |     |
|--|-----|
| ANEXO 1 – Convite enviado aos autores .....                        | 122 |
| ANEXO 2 – Convite enviado aos editores .....                       | 123 |
| ANEXO 3 – Questionário enviado aos autores .....                   | 124 |
| ANEXO 4 – Questionário enviado aos editores .....                  | 126 |
| ANEXO 5 – Procedimentos de análise identificados nos relatos ..... | 128 |
| ANEXO 6 – Respostas dos autores-participantes .....                | 131 |
| ANEXO 7 – Respostas dos editores-participantes .....               | 138 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO .....  | 12  |
| CONTEXTUALIZAÇÃO .....  | 12  |
| OBJETIVOS .....   | 15  |
| ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO .....   | 16  |
| <br>  |     |
| 1 REVISÃO DA LITERATURA .....   | 17  |
| 1.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA ESCRITA .....  | 17  |
| 1.1.1 Tendências contemporâneas de entendimento da escrita .....                                  | 17  |
| 1.1.2 Um enquadre analítico para identificação de discursos sobre a escrita .....                 | 22  |
| 1.1.2.1 Visão multinivelada da linguagem .....  | 23  |
| 1.1.2.2 Os seis discursos sobre a escrita caracterizados por Ivanic .....                         | 24  |
| 1.2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS NA PESQUISA EM ESCRITA .....   | 34  |
| 1.2.1 A análise dos sistemas de atividades .....  | 37  |
| 1.2.2 Análise de texto/discurso .....   | 39  |
| 1.3 SUPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO .....  | 43  |
| 1.3.1 Relação entre texto e contexto: pressuposto da LSF .....                                    | 43  |
| 1.3.2 A Análise de Gênero como abordagem metodológica para o estudo de práticas discursivas ..... | 44  |
| 1.3.2.1 O artigo acadêmico experimental na literatura .....                                       | 48  |
| 1.3.2.2 A textualização da Metodologia no artigo acadêmico .....                                  | 49  |
| <br>  |     |
| 2 METODOLOGIA .....   | 53  |
| 2.1 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DE ANÁLISE .....  | 53  |
| 2.2 SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....  | 55  |
| 2.3 ANÁLISE TEXTUAL .....   | 56  |
| 2.4 ANÁLISE CONTEXTUAL .....  | 58  |
| <br>  |     |
| 3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO .....   | 60  |
| 3.1 ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DOS TEXTOS .....   | 60  |
| 3.2 INTERESSES E FOCOS DE PESQUISA EM ESCRITA .....   | 72  |
| 3.3 ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA .....  | 81  |
| 3.4 SISTEMATIZAÇÃO DE ABORDAGENS METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....                | 88  |
| 3.5 DISCURSOS SOBRE A ESCRITA E SUA INVESTIGAÇÃO .....  | 97  |
| <br>  |     |
| 4 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS .....                       | 109 |
| 4.1 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS E CONCLUSÕES .....  | 109 |
| 4.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS .....                                 | 113 |
| <br>  |     |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....  | 115 |

## INTRODUÇÃO

### Contextualização

O debate entre os pesquisadores envolvidos com o ensino da língua materna no Brasil tem priorizado, nos últimos anos, a reflexão acerca das mudanças produzidas no cenário educacional brasileiro a partir da publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** - PCNs (1997) e da implementação de outras políticas de educação lingüística pelo Ministério da Educação, como o Programa Nacional do Livro Didático, que apresentam como argumento principal o ensino contextualizado da linguagem (exemplares dessa tendência são os trabalhos de ROJO; BATISTA, 2003; MARCUSCHI, 2004; DIONÍSIO; BEZERRA, 2005; MACHADO; BRONCKART, 2005). Em relação à escrita especificamente, o foco de pesquisa tem sido o estudo dos gêneros textuais, definidos como objetos de ensino (por exemplo, CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005; LOPES-ROSSI, 2005; MOTTA-ROTH, 2006; MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006).

Tanto no âmbito geral da educação lingüística quanto no âmbito particular do ensino da escrita, portanto, as investigações têm se centrado em questões relativas à prática pedagógica, ao passo que há uma carência de estudos acerca do processo de pesquisa em si nessa área. No entanto, diversos autores têm enfatizado a necessidade, para a evolução do campo disciplinar da Lingüística Aplicada (LA), de se constituir um corpo de metac conhecimento que vá recorrentemente se atualizando com os problemas da contemporaneidade (MOITA LOPES, 1994; 2006). Considerando que a análise das formas de investigação contribui para definir a própria área (MOITA LOPES, 1994, p. 329), coloca-se como urgente na agenda da LA o debate acerca de como se dá a produção de conhecimento em suas diversas subáreas.

Nesse sentido, a recente publicação de três livros, no contexto nacional, merece destaque, uma vez que se constituem justamente como propostas de sistematização de pesquisa dentro da LA. O primeiro deles (MOITA LOPES, 2006), de escopo bastante amplo, coloca em discussão a necessidade de se (re)pensar um novo estatuto para a LA, construindo novos modos de teorizar e fazer pesquisa na área. Essa nova LA discutida no livro pode ser caracterizada como mestiça, já que dialoga

continuamente com teorias que atravessam o campo das Ciências Sociais e das Humanidades, e ideológica, pois reconhece a necessidade de questionar inclusive a que servem os interesses que ela própria produz. O livro, segundo argumenta o organizador, não almeja apresentar uma uniformização, mas tendências de como ver e abordar a LA de modo auto-reflexivo, como um campo que se repensa insistentemente. O livro reúne pesquisadores que, fazendo uso de teorias que têm interrogado a modernidade, formulam questionamentos sobre os tipos de conhecimento produzidos e discutem uma agenda sociopolítica para a LA, com foco na reflexão sobre o papel da linguagem na constituição da vida social e pessoal.

O segundo livro (LEFFA, 2006), ainda de caráter mais geral, propõe o mapeamento de temas e métodos de pesquisa centrais em LA no Brasil. O livro cobre a discussão dos seguintes temas: aprendizagem mediada por computador, Lingüística Sistêmico-Funcional, interação verbal na sala de aula, autonomia relativa, ensino de leitura e gêneros textuais, relacionados, respectivamente, à descrição das seguintes metodologias de pesquisa: estudo de caso, estudo de *corpus*, micro-análise etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa avaliativa e análise sócio-retórica. O organizador do livro destaca a opção por metodologias qualitativas, de cunho interpretativista, que refletem, no seu entendimento, a tendência da LA no Brasil (LEFFA, 2006, p. 9).

O terceiro livro importante para a discussão da metodologia de pesquisa em estudos da linguagem que gostaria de destacar (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) busca mapear as diferentes perspectivas de entendimento e de estudo dos gêneros textuais, que passaram a ser uma noção central na definição da própria linguagem. O livro cobre a retomada do construto de gênero sob diferentes pontos de vista, que se aproximam entre si no olhar social que lançam sobre a linguagem, mas que se diferenciam em termos de teorização e tratamento metodológico desse objeto. Cada enquadre teórico apresentado é exemplificado com a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a análise.

Tendo como pano de fundo tais discussões, o presente estudo tem o objetivo de contribuir para o debate metodológico em LA ao focar a pesquisa acerca do processo, do ensino, da aprendizagem e da análise da escrita<sup>1</sup>. O trabalho integra o

---

<sup>1</sup> Doravante, ao me referir genericamente ao foco deste trabalho como “um estudo acerca de relatos de pesquisa sobre a escrita”, estarei me referindo a todas estas dimensões: processo, ensino, aprendizagem, análise, da escrita.

esforço conjunto que o Grupo de Pesquisa/CNPq<sup>2</sup> “Linguagem como Prática Social” tem dedicado à reflexão sobre a metodologia de pesquisa em estudos da linguagem. O primeiro trabalho publicado centrado nessa temática (Motta-Roth, 2003) explorou o modo como perspectivas diversas do pesquisador sobre a linguagem e seu estudo demandam diferentes desenhos metodológicos. Oliveira (2003) e Kurtz (2004), por sua vez, investigaram a construção da metodologia em artigos acadêmicos eletrônicos de LA, sendo que o primeiro trabalho centrou-se na configuração textual da seção de metodologia e sua relação com a tendência de pesquisa adotada (quantitativa/qualitativa), enquanto o segundo enfocou tópicos e procedimentos de pesquisa. Esses trabalhos estavam vinculados a um projeto guarda-chuva<sup>3</sup>, cujos objetivos foram descrever, analisar e interpretar a configuração da linguagem na construção da metodologia em artigos acadêmicos de diferentes subáreas da Lingüística, de modo a interpretar a variabilidade do campo conceitual.

Atualmente os estudos produzidos no grupo têm fechado o foco sobre subáreas específicas dentro da LA. Marcuzzo (2006)<sup>4</sup> investigou seções de metodologia em artigos de Inglês para Fins Acadêmicos, identificando categorias analíticas e procedimentos de pesquisa adotados na análise do artigo acadêmico, a fim de elaborar uma sistematização do processo de pesquisa em Análise de Gênero.

Nessa mesma perspectiva, o presente estudo deverá oferecer contribuições para o debate metodológico ao investigar a textualização de práticas de pesquisa sobre a escrita. O *corpus* consistirá de artigos acadêmicos sobre o tópico, coletados em três periódicos brasileiros de prestígio na área de LA, bem como de dados resultantes de entrevistas via correio eletrônico com os autores dos artigos e com os editores dos periódicos.

A escolha do tópico de pesquisa (o processo, o ensino, a aprendizagem e a análise escrita) está relacionada à minha formação docente<sup>5</sup> e ao meu interesse em

---

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>3</sup> Projeto de Produtividade em Pesquisa/CNPq: “Discursos de investigação”: Uma análise de gênero da construção discursiva da “Seção de Metodologia” em artigos acadêmicos de Lingüística (Processo nº 350389/98-5), de autoria da orientadora desta dissertação.

<sup>4</sup> Trabalho vinculado ao Projeto de Produtividade em Pesquisa/CNPq: “Categorias analíticas e procedimentos metodológicos em análise crítica de gêneros discursivos” (Processo nº 350389/98-5), de autoria da orientadora desta dissertação.

<sup>5</sup> Minha experiência docente em língua materna e estrangeira se limita à ministração de cursos de língua estrangeira no Projeto LABLER-Línguas no Campus/UFSM; ao estágio curricular do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em que realizei um trabalho voltado especificamente para a produção textual em língua portuguesa em uma escola pública federal; e a minha atuação como monitora do Curso de Extensão em língua portuguesa “Redação Acadêmica”,

atuar nessa área. O estudo, portanto, deverá oferecer subsídios para minha atuação futura como docente e pesquisadora.

Esta proposta de pesquisa foi sendo delineada à medida que fui abandonando caminhos de pesquisa voltados para o ensino, devido à minha incipiente experiência em sala de aula e falta de um conhecimento mais amplo dos princípios teórico-metodológicos legitimados para a pesquisa sobre escrita. A partir disso, percebi que uma metapesquisa poderia, nesse momento, contribuir de modo mais efetivo para minha formação de pesquisadora e professora e talvez para a formação de outros profissionais iniciantes na área.

## **Objetivos**

O presente estudo se insere na temática de discussão da metodologia de pesquisa em LA, partindo do pressuposto de que a textualização das práticas de pesquisa desempenha papel importante na própria definição das áreas de investigação. Com esta pesquisa, busco contribuir para tal debate ao investigar relatos de pesquisa de uma comunidade disciplinar específica dentro da LA: a comunidade que publica artigos acadêmicos acerca da escrita em periódicos brasileiros de prestígio na área.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é identificar os discursos que circulam na área acerca da natureza da escrita e de sua investigação por meio da análise de relatos de pesquisas sobre a escrita no *locus* acima descrito. Para tanto, meus objetivos específicos são os seguintes:

- a) descrever a configuração dos artigos do *corpus* em termos de sua organização retórica;
- b) identificar a área de interesse e o foco de estudo em cada artigo;
- c) descrever a organização retórica das seções de Metodologia dos relatos do *corpus*;
- d) sistematizar abordagens e procedimentos metodológicos implementados na pesquisa da área;

- e) explicitar os discursos sobre a escrita e sua investigação que perpassam os estudos;
- f) cotejar os resultados da análise textual com dados obtidos por entrevista com os autores dos artigos e com os editores dos periódicos.

Busco responder ao seguinte questionamento:

- A partir do *corpus* analisado, que discursos sobre a escrita (princípios teóricos/metodológicos) recorrentes nos relatos são passíveis de identificação?

### **Organização do estudo**

Este estudo está organizado em quatro capítulos, além desta Introdução. No primeiro capítulo, de Revisão da Literatura, compilo contribuições teóricas relevantes para este trabalho. No segundo, de Metodologia, descrevo os critérios de seleção do *corpus*, bem como os procedimentos metodológicos adotados para a análise. No terceiro capítulo, apresento e discuto os resultados da análise. Por fim, apresento as conclusões, limitações da pesquisa e sugestões para futuras pesquisas.

# 1 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, reviso contribuições teóricas relevantes da literatura prévia que serão tomadas como referencial na investigação proposta neste trabalho. O capítulo está dividido em três grandes seções, que contemplam as três questões teóricas principais para a sustentação do trabalho. Na primeira seção, discuto o conceito do objeto de estudo desta dissertação - a escrita - ao visitar diferentes perspectivas teóricas de entendimento de sua natureza. Na segunda parte, destaco abordagens metodológicas para pesquisa em escrita. Por fim, na última seção, explico a teoria de linguagem que orienta o estudo. Reúno a Linguística Sistêmico-Funcional, segundo a qual é legítimo investigar o processo de pesquisa pela análise da sua textualização em artigos acadêmicos, e a Análise de Gênero swalesiana, que será tomada como abordagem metodológica neste trabalho.

## 1.1 Concepções acerca da escrita

Nesta seção, busco descrever diferentes abordagens de entendimento da escrita, a fim de subsidiar a identificação de perspectivas teóricas adotadas nos textos que compõem o *corpus* desta dissertação.

Na primeira parte, 1.1.1, aponto o que parece se configurar na literatura como tendências contemporâneas de conceituação do objeto. Na segunda, 1.1.2, exponho um enquadre analítico para análise de discursos sobre a escrita, proposto por Ivanic (2004).

### 1.1.1 Tendências contemporâneas de entendimento da escrita

A literatura da área tem apontado significativamente para uma superação da dicotomia “produto textual *versus* processo de produção do texto”, assumindo o pressuposto de que texto e contexto se constroem mutuamente: “qualquer exame mais detalhado do produto textual depende de uma visão mais precisa do contexto social onde o texto veicula discursos” (MOTTA-ROTH, 2000, p. 172) e vice-versa. Esse entendimento provém de uma concepção de linguagem como prática social

(FAIRCLOUGH, 1989, p. 22-3), que defende a existência de uma relação interna e dialética entre fenômenos lingüísticos e sociais.

As atividades e a organização de grupos sociais são constituídas em grande parte pela produção, pela circulação e pelo consumo de textos que criam redes de significados, relações e conhecimentos (BAZERMAN, 2004, p. 309). Os atos de fala instanciados como formas textuais tipificadas e reconhecíveis constituem os gêneros, que realizam ações sociais significativas (idem, p. 11). Tais formulações ratificam os conceitos de gênero elaborados por Bakhtin (2003, p. 279), como “tipos relativamente estáveis de enunciados” produzidos em esferas específicas de utilização da língua, e por Miller (1984, p. 159), como “ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes”.

Essa compreensão de ordem social da natureza e do funcionamento da linguagem influencia os modos atuais de se pensar o processo, a análise, o ensino e a aprendizagem da escrita. Diversos estudos, tanto no âmbito da comunidade internacional quanto no Brasil, podem ser alinhados com uma perspectiva de escrita como gênero/prática social.

A esse enquadre teórico, é possível associar a proposta da Escola Australiana de Gênero, concebida em contrapartida ao que autores dessa escola chamam de ensino tradicional e ensino progressivista, perspectivas que caracterizaram, em diferentes épocas, a prática pedagógica de produção textual na Austrália.

Ao contrário dos progressivistas, os analistas de gênero consideram importante o ensino da estrutura da linguagem, mas defendem que a forma deve ser pensada em termos das funções sociais a que serve, o que também os diferencia dos tradicionalistas, que se debruçam sobre a forma em si mesma (COPE; KALANTIZIS, 1993, p. 8). A proposta de letramento do Círculo Australiano, portanto, considera que o ensino deve ser explícito acerca do modo como a linguagem trabalha para produzir significado social.

Nessa perspectiva, a linguagem se organiza de modo razoavelmente previsível de acordo com padrões de interação social em uma cultura particular - os gêneros – que são, portanto, processos sociais, reiterando a noção proposta por Bakhtin. As pessoas agem dentro de um contexto cultural a partir do conhecimento de diferentes gêneros, que possibilitam o acesso a certos domínios de ação social e a certos domínios de poder (idem, *ibid.*). O projeto pedagógico do Círculo

Australiano é motivado pelo projeto político de permitir o acesso eqüitativo de grupos historicamente marginalizados aos gêneros e culturas de poder e aos benefícios daí decorrentes (KRESS, 1993, p. 28). O acesso a esses discursos de poder e seus benefícios requer um ensino explícito, implementado por meio de um ciclo de atividades (a chamada “Roda”) que inclui a desconstrução de exemplares do gênero com vistas a subsidiar a subseqüente produção de textos (COPE; KALANTIZIS, 1993, p. 10-11).

Outra proposta de letramento organizada a partir da noção de gênero é a do Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvida por pesquisadores do Grupo de Genebra (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a qual tem fundamentado a produção de muitos trabalhos no Brasil (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005; MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006). Nesse domínio, gênero é entendido como um instrumento semiótico complexo que permite a realização de ações de linguagem (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). Essa perspectiva guarda semelhanças gerais com a proposta australiana, pois busca promover a reconstrução e apropriação de gêneros por parte dos alunos como mecanismo de inserção prática em atividades comunicativas em contextos culturais específicos. De modo similar à “Roda Australiana”, o construto “Modelo Didático de Gênero” norteia o ensino sistemático de produção textual, uma vez que permite “a visualização das dimensões constitutivas do gênero e a seleção das que podem ser ensinadas” em um determinado nível de ensino (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006<sup>6</sup>).

O trabalho de Norman Fairclough tem também contribuído substancialmente para se pensar o papel do ensino da escrita no mundo contemporâneo. Para Fairclough (1989, p. 1), a linguagem desempenha parte importante na produção, na manutenção e na mudança de relações sociais de poder, constituindo-se, portanto, como uma ferramenta para mudanças discursivas e sociais. O acesso democrático à escrita, como forma de letramento que goza de alto prestígio e *status*, é crucial para possibilitar ao maior número possível de pessoas a contribuição ativa e igualitária para a criação e circulação de significados (CLARK; IVANIC, 1997, p. 217). Nesse sentido, a escrita desempenha um papel central no desenvolvimento da democracia, possibilitando a pessoas comuns uma participação mais direta nos processos de decisão acerca do desenvolvimento da sociedade (idem, p. 241).

---

<sup>6</sup> As citações de partes específicas em que não menciono páginas são provenientes de textos veiculados em formato eletrônico, em periódicos, sem a delimitação das páginas.

Essas formulações dão origem a um projeto emancipatório de letramento, que busca desenvolver uma consciência crítica acerca de como a linguagem pode naturalizar determinadas ordens do discurso como verdadeiras em favor de interesses dominantes (FAIRCLOUGH, 1989, p. 4). A escola deve formar “analistas críticos do discurso” que possam identificar as escolhas lingüísticas e semióticas que posicionam escritores e leitores em termos de determinadas visões de mundo, papéis sociais e relações de poder (IVANIC, 2004, p. 238).

Por fim, nesse inventário de enquadres teóricos orientados para um entendimento social da escrita, apresento a implementação de duas propostas pedagógicas desenvolvidas no Brasil, que exemplificam a abordagem de escrita como prática social, situada em contextos significativos. Ambos os projetos foram desenvolvidos em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e partem do princípio de que “ensinar a escrever começa pela criação de condições para que os alunos produzam textos – texto circula pela cidade – e não apenas redações escolares, que se confinam à sala de aula” (GUEDES, 1999, p. 14).

A primeira proposta (ZATT; SOUZA, 1999) foi iniciativa de duas professoras de escola pública da periferia de Porto Alegre, interessadas em fazer da escrita uma atividade significativa para seus alunos. As atividades de escrita levaram os alunos de sexta série das escolas do Morro Alto e do Morro da Polícia a contarem a sua própria história e a de sua gente, criando a oportunidade de se enxergarem como autores, como cidadãos que têm algo a escrever e que merece ser lido. Os alunos se sentiram motivados a escrever porque suas histórias seriam compiladas e publicadas em livro, ou seja, seus textos seriam lidos não só pela professora, mas pelos colegas, pela família, pelas pessoas da comunidade, e até por pessoas totalmente estranhas e distantes (GUEDES, 1999, p. 13). Além disso, as professores estabeleceram uma dinâmica de correspondência entre os alunos das duas escolas, redescobrimo uma das mais antigas funções da escrita.

A outra proposta (descrita em NEVES ET AL., 1998) consiste de um projeto multidisciplinar que divide entre todas as disciplinas da escola o compromisso de levar o aluno a se tornar leitor e produtor de textos. As atividades de escrita idealizadas, diferentes das atividades propostas por Zatt & Souza (1999), que se centram no âmbito da vida particular, estão relacionadas ao contexto educacional, à produção de conhecimento. Nesse sentido, o aluno é envolvido em atividades

significativas de leitura e escrita nas diferentes áreas, tendo de aprender as especificidades lingüísticas e discursivas de cada disciplina.

Uma atividade na área de Ciências, por exemplo, propõe aos alunos uma reflexão acerca da importância do conhecimento científico para a vida cotidiana das pessoas. Sugere-se que os alunos observem nas prateleiras do supermercado e em casa as informações científicas veiculadas em rótulos de produtos (como a informação de que o produto contém uma determinada enzima, ou que é biodegradável) e reflitam sobre a importância de se aprender sobre essas questões. As informações e reflexões obtidas devem ser descritas em uma espécie de relatório de pesquisa, que, como caracteriza Motta-Roth (2006), “funciona como um relato de uma experiência, compreendida de observação e reflexão, organizada de maneira metódica, como um embrião de prática de pesquisa”.

As linhas de trabalho descritas acima exemplificam alternativas de implementação efetiva da concepção de escrever como prática social. Elas criam a possibilidade de “levar o aluno a se engajar em uma atividade de produção textual como uma forma de estar no mundo, de agir com um objetivo e com um motivo” (MOTTA-ROTH, 2006).

Em um estudo cujo objetivo foi descrever, analisar e discutir como um grupo de professores avaliava a recepção, produção e circulação de textos em seu ambiente escolar, Bohn (2003) percebeu um certo medo, uma angústia frente à atividade de escrita. Questionando possíveis respostas para esse “aprisionamento” da palavra, Bohn (idem, p. 80) destaca que talvez ele esteja “relacionado às abordagens de ensinar, baseadas na interdição em vez da utilização de metodologias que privilegiam a dialogia, a interlocução, a expressão da subjetividade”. O autor também evidenciou que a produção textual, segundo os professores, estava fundamentalmente vinculada aos processos de avaliação escolar, que, da maneira como têm sido praticados, têm levado à “repetição de palavras pré-selecionadas, o recurso à memória, à cópia, ao plágio legitimado”.

Bohn destaca, por fim, que o “aprisionamento das palavras” possivelmente esteja relacionado com os gêneros que se elaboram e que circulam na sala de aula. Os professores-participantes de seu estudo indicaram a preferência por breves resumos, relatórios e resenhas como os textos mais freqüentes. Bohn (2003, p. 82) questiona tal preferência, destacando que eles ajudam a formar escritores “desvinculado[s] das práticas sociais para as quais a escritura é normalmente

utilizada, tais como anunciar, prática presente em todas as esquinas dos centros urbanos; redigir atas para relatar os acontecimentos e decisões de uma reunião; elaborar pareceres com o objetivo de opinar, recomendar ou rejeitar propostas[...]. Ou seja, o autor chama a atenção para momentos de escritura de relevância social para os alunos.

Nesta subseção, caracterizei perspectivas que podem ser associadas ao que parece se colocar como a tendência contemporânea de entendimento da escrita: a atenção para a dialética entre o produto textual e o processo (social) de produção do texto. O que se sobressai da discussão teórica da área é o entendimento de que a escrita é funcional: a motivação para fazermos escolhas no sistema da língua e constituirmos um texto advém do envolvimento em práticas sociais, atividades humanas significativas, que, por sua vez, são constituídas e reconstituídas pelo papel fundamental da linguagem. No item subsequente, apresento outras abordagens de entendimento da escrita, que ocuparam o centro do debate teórico em outros momentos, mas que ainda circulam nos discursos de professores, de livros didáticos, etc., ao lado das abordagens que se colocam como a tônica dos estudos contemporâneos.

### **1.1.2 Um enquadre analítico para identificação de discursos sobre a escrita**

O objetivo desta subseção é expor um esquema analítico das diferentes perspectivas sobre escrita encontradas na literatura: desde as abordagens centradas no produto, passando pelas abordagens que destacam o processo e chegando, finalmente, nas que buscam a dialética entre produto e processo.

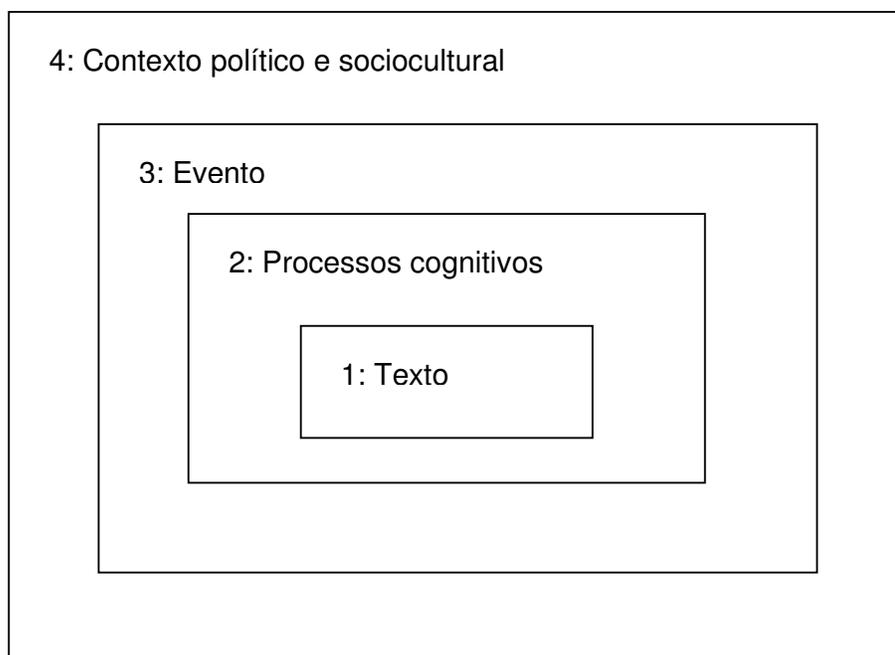
Ivanic (2004) propõe um enquadre analítico para explicitar as concepções acerca da escrita subjacentes a *corpora* pedagógicos, como documentos oficiais, material didático, entrevista/grupos focais com professores e alunos, gravações da prática pedagógica, etc. Essas concepções sobre a escrita e sobre a aprendizagem da escrita são instanciadas no modo como as pessoas falam sobre a escrita e nas ações que elas tomam enquanto aprendizes, professores e avaliadores.

O enquadre analítico proposto por Ivanic descreve seis distintos “discursos” acerca da natureza da escrita e da sua aprendizagem: “associações reconhecíveis entre valores, crenças e práticas que conduzem a formas peculiares de ação

situada, a decisões particulares, escolhas e omissões, assim como textualizações típicas” em relação à escrita (IVANIC, 2004, p. 220). O ponto de partida de Ivanic para a descrição dos seis discursos sobre a escrita é uma visão multinivelada da linguagem, segundo a qual cada concepção de escrita privilegiaria um determinado nível do fenômeno lingüístico como o mais importante.

### 1.1.2.1 Visão multinivelada da linguagem

A proposta de Ivanic (2004, p. 222) parte do entendimento de que a linguagem se constitui em diferentes e interligados níveis. A Figura 1, elaborada pela autora, ilustra tal construto:



**Figura 1 – Visão multinivelada da linguagem (IVANIC, 2004: 223).**

A Figura 1 representa o fenômeno lingüístico como constituído de quatro níveis interligados. O primeiro nível, o textual, a base do construto, diz respeito estritamente à substância lingüística, à materialidade textual (idem, *ibid.*). O segundo, o nível cognitivo, se refere a estratégias e processos mentais envolvidos na produção e na compreensão da linguagem (idem, p. 223). Os outros dois níveis

referem-se aos aspectos sociais da produção e da recepção da linguagem. O terceiro corresponde ao evento, ou seja, o conjunto de características observáveis do contexto social imediato em que a linguagem está sendo usada, incluindo os propósitos para o seu uso, a interação social, as particularidades de tempo e espaço (idem, *ibid.*). É o que Halliday (1989) designa como “contexto de situação”. Por fim, o quarto nível refere-se ao contexto mais amplo que circunda o evento discursivo, incluindo as visões de mundo, estruturas sociais, relações de poder, que interagem com as práticas discursivas (Ivanic, 2004, p. 224). Corresponde ao que Halliday (1989) designa como “contexto de cultura”.

Então temos que o texto é produzido por meio de processos cognitivos, que são mobilizados num evento discursivo de interação, localizado numa situação imediata, que por sua vez, está inscrita num contexto social mais amplo, de estruturas ideológicas, institucionalizadas. Os vários níveis, os quais são complementares entre si, entram em ação nas práticas discursivas de produção de textos na sociedade.

Diferentes matrizes teóricas percebem de modo distinto a importância de cada um desses níveis na constituição da linguagem, o que origina diferentes perspectivas teóricas de entendimento da escrita e de sua aprendizagem. Ivanic (2004, p. 234) entende que o discurso da escrita como prática social, por exemplo, prioriza o “evento”, ou seja, o papel da linguagem na constituição das diferentes atividades socioculturais da vida cotidiana. A autora destaca que uma mesma abordagem pode centrar-se em mais de um nível da linguagem, como, por exemplo, o discurso da escrita como gênero, que se refere, segundo ela, ao modo como o produto é moldado pelo evento de que faz parte (idem, p. 232), valorizando, assim, os níveis textual e situacional (o evento). Ela enfatiza que as instanciações dos discursos (na fala do professor, em documentos pedagógicos, etc.) podem ser híbridas, incorporando mais de uma entre as abordagens aqui discutidas ou mesmo outras (IVANIC, 2004, p. 227).

### **1.1.2.2 Os seis discursos sobre a escrita caracterizados por Ivanic**

Ivanic (2004) identifica seis discursos relativos a diferentes crenças acerca da natureza da escrita, seu ensino, aprendizagem e avaliação, a saber: os discursos de habilidade, criatividade, processo, gênero, prática social e ação sociopolítica.

Algumas dessas perspectivas estão mais orientadas para o produto textual (discurso de escrita como habilidade); outras para o desenvolvimento dos processos cognitivos mobilizados pela produção textual (discurso de escrita como processo); e um terceiro grupo, para a relação dialética entre o produto textual e o processo social de produção do texto (escrita como gênero, prática social).

#### 1.1.2.2.1 Discurso da escrita como produto ou habilidade

O discurso da escrita como produto ou habilidade (lingüística) privilegia o nível textual da linguagem e é baseado na crença de que “a escrita consiste na aplicação de um conjunto de padrões lingüísticos e regras de relações som-símbolo e construção de frases” (IVANIC, 2004, p. 227). A escrita é concebida como uma atividade autônoma, independente do contexto, uma vez que os mesmos padrões e regras são aplicados a todas as instâncias de produção.

Nessa abordagem, o ensino é, em grande escala, de natureza explícita, com foco nas habilidades lingüísticas de caligrafia, ortografia, pontuação e estrutura frasal (idem, *ibid.*). A visão de aprendizagem subjacente, portanto, é a de que aprender a escrever consiste em aprender um conjunto de habilidades lingüísticas: aprender as relações som-símbolo para gerar palavras bem-formadas; aprender os padrões sintáticos para gerar frases bem-construídas e aprender padrões de coesão dentro e entre parágrafos para produzir textos (idem, *ibid.*). O critério de avaliação proposto para a escrita, nessa perspectiva, é a precisão na reprodução desses padrões.

#### 1.1.2.2.2 Discurso da escrita como criatividade

O discurso da escrita como criatividade, por sua vez, prioriza simultaneamente os níveis textual (com ênfase no conteúdo e no estilo) e cognitivo (com ênfase nos processos mentais envolvidos na produção de significado) da linguagem (idem, p. 229). A escrita é tratada como uma atividade cujo valor está em si mesma, no ato criativo de um autor, sem outras funções sociais além do

entretenimento do leitor. Esse discurso da escrita se molda a partir de valores vindos do campo da literatura.

A crença a respeito da aprendizagem é a de que as pessoas aprendem a escrever pela prática: escreverão melhor quanto maiores forem as oportunidades de se engajar em atividades de escrita acerca de tópicos pessoalmente relevantes e inspiradores (idem, ibid.). Além disso, a leitura dos grandes clássicos também influi no processo, ao fornecer modelos e estímulo. A abordagem pedagógica, portanto, é caracterizada muito mais por aprendizagem implícita do que por ensino explícito: os aprendizes desenvolverão suas habilidades de escrita ao serem expostos aos exemplos de boa escrita e ao terem muitas oportunidades de prática (idem, p. 230). Os textos são avaliados em termos do seu conteúdo e estilo e da sua capacidade de mobilizar o interesse, a imaginação ou a emoção do leitor.

#### 1.1.2.2.3 Discurso da escrita como processo

O discurso da escrita como processo, como o próprio nome já sinaliza, desloca o foco do produto textual para o processo de produção do texto. Segundo a autora, essa abordagem privilegia dois níveis do fenômeno lingüístico simultaneamente: o cognitivo e o situacional, uma vez que tenta dar conta tanto dos processos mentais envolvidos na produção da escrita como dos processos práticos de instanciação da escrita, como planejamento, rascunho e revisão (IVANIC, 2004, p. 231). No texto de Ivanic, parece que o evento é explicado apenas em termos desses processos práticos de escrita, sem alusão aos processos sociais envolvidos na produção da escrita. Por isso, para fins deste trabalho, considerarei o discurso da escrita como processo apenas como de natureza cognitiva. O nível do evento, que caracteriza a escrita como um processo social, será vinculado aos discursos de escrita como prática social, ação sociopolítica.

A visão de aprendizagem associada ao discurso da escrita como processo destaca a aprendizagem dos processos e dos procedimentos de composição textual: os processos cognitivos podem ser aprendidos implicitamente, enquanto os práticos (planejar, rascunhar e revisar) devem ser explicitados pelo ensino. A discussão acerca da avaliação da escrita, nessa perspectiva, permanece aberta, pois, de um lado, pareceria incoerente avaliar a qualidade do produto enquanto a prática

pedagógica está centrada no processo e, de outro, não parece clara a validade de se avaliar os processos por si mesmos, já que eles são um meio para melhorar a qualidade do produto (idem, *ibid.*).

#### 1.1.2.2.4 Discurso da escrita como gênero

Em sua proposta, Ivanic (2004) distingue um discurso da escrita como gênero de um discurso da escrita como prática social. A abordagem de gênero caracterizada pela autora está mais associada à tipificação textual, entendida como estruturas textuais características de um determinado gênero, ainda que essas características sejam socialmente moldadas. A caracterização de Ivanic, portanto, aponta para uma concepção de gênero de natureza textual.

O discurso da escrita como gênero é relacionado por Ivanic (2004, p. 232) aos níveis textual e situacional da linguagem simultaneamente, com destaque para o modo como o produto (texto) é moldado pelo processo (evento). Nesse sentido, a escrita é pensada em termos de tipos de texto que variam lingüisticamente em função de objetivos e contextos.

A prática pedagógica, nessa abordagem, consiste em explicitar para os alunos as características lingüísticas de diferentes gêneros para que eles possam reproduzi-los apropriadamente em contextos específicos (idem, p. 233). Em princípio, é possível adquirir esse conhecimento implicitamente, mas é característica marcante desse discurso o incentivo ao ensino explícito. Em termos de avaliação, o critério usado é o de adequação, segundo o qual o texto considerado bom é o texto lingüisticamente apropriado ao objetivo que serve (idem, *ibid.*).

Neste trabalho, assumo uma concepção de gênero como tipificações de atividades, ações sociais em que a linguagem desempenha papel constitutivo, conforme caracterizam Bakhtin (2003), Miller (1984), Bazerman (2004). Nesse sentido, as recorrências não podem ser pensadas apenas em termos lingüísticos, mas em termos de recorrências de ações sociais, de propósitos comunicativos, etc. Portanto, escrita como gênero e escrita como prática social, referem-se, desse ponto de vista, a um único discurso.

#### 1.1.2.2.5 Discurso da escrita como prática social

Para Ivanic (2004, p. 234), o fator contextual no entendimento da linguagem adquire maior destaque no discurso da escrita como prática social. Nesse discurso, “o texto e os processos que o compõem são indissociáveis do todo complexo da interação social que constitui o evento comunicativo em que eles estão situados” (idem, *ibid.*). Esse é o discurso da escrita como gênero para os teóricos da Sociorretórica, como Miller (1984, p. 159), que define gêneros como “ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes”.

Entende-se que a aprendizagem da escrita se dá pela participação em eventos de letramento socialmente situados que preenchem objetivos sociais significativos (idem, p. 235). O ensino, nesse sentido, deve propor tarefas de escrita situadas em contextos da vida real, que cumpram objetivos específicos. Em termos de avaliação, um texto bem-sucedido, nessa perspectiva, é aquele que cumpre com eficácia o objetivo social a ele designado, o que só pode ser visto nas conseqüências desse ato de escrita, inclusive nos efeitos sobre os outros (idem, p. 237).

#### 1.1.2.2.6 Discurso da escrita como ação sociopolítica

Ivanic (2004, p. 234) assevera que o discurso da escrita como prática social, com freqüência, se combina com o discurso sociopolítico da escrita, o qual destaca o papel de aspectos mais amplos, políticos, na produção do discurso. Com base em uma noção de discurso faircloughiana, Ivanic destaca o pressuposto central de que quem escreve não é inteiramente livre para escolher como representar o mundo e a si próprio, nem para escolher o papel social a assumir e a maneira de se dirigir ao leitor. Os discursos de poder influenciam ou até mesmo ditam os mecanismos discursivos e genéricos que o escritor pode usar (idem, p. 238). No entanto, segundo a autora, versões mais atuais dessa visão socioconstrutivista da escrita admitem que o indivíduo pode vir a tomar um papel mais ativo, subversivo e desafiador das normas e convenções, no sentido de contestar o *status quo* e contribuir para mudanças discursivas e sociais, ao desenvolver consciência crítica acerca dos

fatores políticos e históricos que fazem discursos e gêneros particulares serem do modo que são e gozarem de maior ou menor prestígio.

A missão da prática pedagógica, nesse sentido, é formar “analistas do discurso”. O ensino assim descrito permite a quem escreve entender as conseqüências de “escolhas lingüísticas e semióticas [que] posicionam escritores e leitores em termos de visões de mundo, papéis sociais e relações de poder” (idem, *ibid.*).

A noção de avaliação, nessa perspectiva, parece se colocar como uma antítese, uma vez que se entende que os julgamentos são impregnados de relações de poder e interesses. No entanto, um critério talvez poderia ser proposto em consonância com os pressupostos da abordagem: o julgamento da medida em que o texto sustenta igualdade entre os participantes de uma instância de comunicação escrita e toma responsabilidade pelo modo como os atores estão representados (idem, p. 239).

A caracterização desses seis discursos acerca da escrita e da aprendizagem da escrita está sistematizada na Figura 2 (p. 35), elaborada por Ivanic (2004). A primeira coluna vertical enumera os seis discursos propostos. Em uma linha horizontal a cada discurso, apresenta-se o nível privilegiado na compreensão da linguagem e sintetizam-se as crenças sobre a escrita, o ensino, a aprendizagem e a avaliação que podem ser associadas a cada perspectiva.

| Discourses                      | Layer in the comprehensive view of language        | Beliefs about writing  | Beliefs about learning to write   | Approaches to the teaching of writing  | Assessment criteria           |
|---------------------------------|--|--|---|--|-------------------------------|
| 1. A SKILLS DISCOURSE           | THE WRITTEN TEXT                                   | Writing consists of applying knowledge of sound-symbol relationships and syntactic patterns to construct a text.<br>Writing is the product of the author's creativity. | Learning to write involves learning sound-symbol relationships and syntactic patterns.  | SKILLS APPROACHES<br><i>Explicit teaching</i><br>'phonics'   | accuracy                      |
| 2. A CREATIVITY DISCOURSE       | THE MENTAL PROCESSES OF WRITING                    | Writing consists of composing processes in the writer's mind, and their practical realization.<br>Writing is a set of text-types, shaped by social context.            | You learn to write by writing on topics which interest you.   | CREATIVE SELF-EXPRESSION<br><i>Implicit teaching</i><br>'whole language'<br>'language experience'  | interesting content and style |
| 3. A PROCESS DISCOURSE          |  |  | Learning to write includes learning both the mental processes and the practical processes involved in composing a text.                   | THE PROCESS APPROACH<br><i>Explicit teaching</i>   | ?                             |
| 4. A GENRE DISCOURSE            | THE WRITING EVENT                                  | Writing is purpose-driven communication in a social context.   | Learning to write involves learning the characteristics of different types of writing which serve specific purposes in specific contexts. | THE GENRE APPROACH<br><i>Explicit teaching</i>   | appropriacy                   |
| 5. A SOCIAL PRACTICES DISCOURSE |  |  | You learn to write by writing in real-life contexts, with real purposes for writing.  | FUNCTIONAL APPROACHES<br><i>Explicit teaching</i><br>PURPOSEFUL COMMUNICATION<br><i>Implicit teaching</i><br>'communicative language teaching'<br>LEARNERS AS ETHNOGRAPHERS<br><i>Learning from research</i> | effectiveness for purpose     |
| 6. A SOCIOPOLITICAL DISCOURSE   | THE SOCIOCULTURAL AND POLITICAL CONTEXT OF WRITING | Writing is a sociopolitically constructed practice, has consequences for identity, and is open to contestation and change.   | Learning to write includes understanding why different types of writing are the way they are, and taking a position among alternatives.   | CRITICAL LITERACY<br><i>Explicit teaching</i><br>'Critical Language Awareness'   | social responsibility?        |

Figura 2 – Discursos sobre a escrita (IVANIC, 2004, p. 225).

Avalio que o enquadre proposto por Ivanic (2004) é bastante produtivo para a caracterização de discursos acerca da escrita, mas vejo a possibilidade de torná-lo mais econômico e funcional. Por isso, reagrupo os seis discursos por ela apontados em três concepções principais, a que chamo de macrodiscursos, por entender que, apesar de variações específicas, são três grandes perspectivas epistemológicas acerca do fenômeno lingüístico que estão em jogo. Esses macrodiscursos serão referidos como “discurso da escrita como estrutura”, “discurso da escrita como processo cognitivo” e “discurso da escrita como prática social”. O discurso da escrita como estrutura corresponde ao discurso da escrita como habilidade, priorizando os aspectos do produto lingüístico/textual em si mesmo. O discurso da escrita como processo cognitivo inclui os discursos da escrita como criatividade e como processo, que valorizam o processamento cognitivo do indivíduo na construção do texto. Por fim, o discurso da escrita como prática social abarca os discursos da escrita como gênero, prática social e ação sociopolítica, apontados por Ivanic, ou seja, os discursos que tomam a escrita como uma prática situada, dialeticamente relacionada ao seu contexto de produção.

O reconhecimento dos discursos sobre a escrita se dá, de acordo com Ivanic (2004), pela atenção às escolhas lingüísticas feitas na construção discursiva da natureza da escrita. O Quadro 1 traz os lexemas explícitos considerados pela autora como típicos de cada discurso:

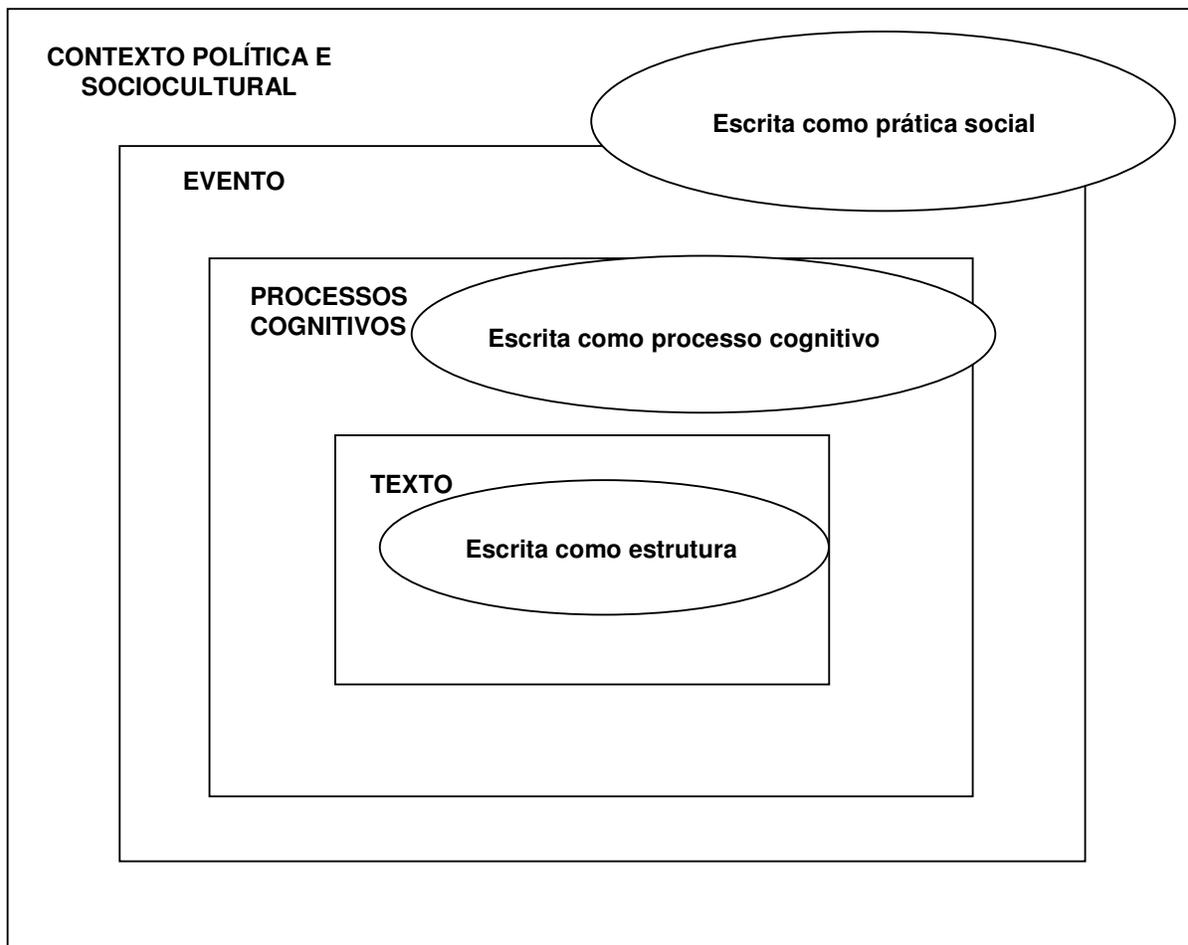
| Macrodiscurso                          | Discurso                    | Lexemas explícitos típicos  |
|--|-----------------------------|---|
| <b>Escrita como estrutura</b>          | Escrita como habilidade     | Reconhecível em referências a “habilidades”, ortografia, pontuação e gramática, em expressões como “correto”, “preciso”, “adequado”, “os aprendizes devem” (p. 228).  |
| <b>Escrita como processo cognitivo</b> | Escrita como criatividade   | Pode ser reconhecido em expressões como “escrita criativa”, “a voz do autor”, “estória”, “conteúdo interessante”, “bom vocabulário/palavras” (p. 230).  |
|  | Escrita como processo       | Manifesta-se em verbos e substantivos verbais como “planejar/plano”, “rascunhar/rascunho”, “revisar/revisão”, “colaborar/colaboração”, “editar” e em outras expressões referentes a sutilezas mais sofisticadas do processo de composição (p. 232). |
| <b>Escrita como prática social</b>     | Escrita como gênero         | Caracterizado por referências à lingüística, nomes para tipos textuais como “relato”, terminologia lingüística como “nominalização”, “passiva”, referências ao que é “apropriado” (p. 234).   |
|  | Escrita como prática social | Caracterizado por referências a eventos, contextos, propósitos e práticas, a pessoas,   |

|                       |                                     |  |
|-----------------------|-------------------------------------|--|
| <b>prática social</b> |                                     | tempos, lugares, tecnologias e recursos materiais de escrita, às características físicas e visuais dos textos (p. 237).                |
|                       | Escrita como fenômeno sociopolítico | Manifesta-se em referências a política, poder, sociedade, ideologia, representação, identidade, ação social e mudança social (p. 239). |

**Quadro 1 – Listagem dos lexemas relacionados às diferentes concepções de escrita por Ivanic (2004).**

Os três macrodiscursos apontados caracterizam, conforme descreve Schultz (2006, p. 365), a progressão histórica na pesquisa em escrita através do tempo. Os primeiros estudos tinham como foco o produto textual e a análise de estratégias para atingir textos ideais. Essa primeira fase deu lugar, principalmente a partir dos anos 70, a uma mudança de foco do produto para o processo (cognitivo), privilegiando a investigação dos processos de composição e desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A terceira fase caracterizada por Schutz marca o crescente interesse, nas últimas décadas, por um entendimento social da escrita, caracterizada como um evento situado em contextos sociais e culturais complexos. Essa virada social na compreensão do letramento configura a necessidade de se investigar não apenas o produto textual, mas também os processos sociais, as práticas situadas que constroem (e ao mesmo tempo são construídas por) os textos.

Apresento, na Figura 3, uma adaptação da representação proposta por Ivanic (2004). A cada nível do fenômeno lingüístico, vinculo um dos três macrodiscursos propostos: a escrita como estrutura tem como base o nível textual; a escrita como processo cognitivo está vinculada ao nível dos processos mentais envolvidos na produção da escrita; a escrita como prática social mobiliza os níveis do evento social (contexto de situação) e do contexto político e sociocultural mais amplo (contexto de cultura).



**Figura 3 – Níveis do fenômeno lingüístico e discursos sobre a escrita**

Ao descrever seis diferentes discursos sobre a escrita, Ivanic (2004) vincula diferentes valores, crenças e práticas à escrita propriamente dita, sua aprendizagem, ensino e avaliação. Neste trabalho, a expectativa é a de que a análise do *corpus*, combinada com o estudo da literatura teórica da área, permita-me complementar a proposta da autora, oferecendo visões sobre a prática de pesquisa em cada um dos três macrodiscursos derivados da proposta de Ivanic.

Na seção 1.1.1, apresentei como tendência, na cultura disciplinar estudada, o entendimento da escrita como prática social, ao explorar perspectivas teóricas de trabalho com a escrita. Na próxima seção, discuto abordagens metodológicas disponíveis para estudar a escrita como prática social.

## 1.2 Abordagens metodológicas na pesquisa sobre escrita

Em texto escrito em meados dos anos 1990, Moita Lopes (1994, p. 330) apontava ainda a predominância, na LA e nas Ciências Sociais como um todo, de estudos de natureza positivista. Essa tendência foi confirmada nos estudos de Oliveira (2003, p. 102) e Kurtz (2004, p.110), já nos anos 2000, que, ao analisarem artigos acadêmicos eletrônicos de LA, observaram a preferência por métodos e técnicas quantitativas, tais como a abordagem correlacional e a experimental.

Os estudos correlacionais têm o objetivo de comparar os níveis de uma variável com os de outra a fim de estabelecer hipóteses causais, geralmente controlando a presença de outras variáveis (“o problema da terceira variável”) (STANOVICH & CUNNINGHAM, 2004, p. 29). Segundo os autores, os estudos correlacionais se tornam mais validados quanto mais usam técnicas estatísticas que permitem controlar parcialmente essas terceiras variáveis, como, por exemplo, a regressão múltipla. Com a ajuda dos pacotes estatísticos, a correlação entre duas variáveis pode ser recalculada com a remoção ou isolamento de outras variáveis-chave.

Já os estudos experimentais, cujas bases estão nos trabalhos pioneiros desenvolvidos por estudiosos da natureza como Galileo e Copérnico, ainda nos séculos XVI e XVII, têm como princípios centrais a observação sistemática e a evidência empírica na busca de relações de causa-efeito (VELLUTINO & SCHATSCHNEIDER, 2004, p. 114). O objetivo, ao se conduzir um experimento, é determinar se um dado tratamento causa um dado efeito. Buscando controlar influências externas, são usados grupos de controle, pré e pós-avaliação do experimento e/ou controle estatístico. Vellutino & Schatschneider (2004, p. 117) explicam que os estudos experimentais são diferentes dos correlacionais em razão de que estes últimos, embora permitam determinar que duas variáveis estão relacionadas, não estabelecem qual é a causa e qual é o efeito.

A tradição de pesquisa positivista ainda é forte dentro dos estudos de LA; no entanto, conforme Moita Lopes também já apontava na década de 1990, há um interesse crescente em novas formas de se conceber e produzir conhecimento na perspectiva qualitativa/interpretativista. Chapman (2006, p. 17) caracteriza as duas

últimas décadas com o que se convencionou chamar “a virada social” nos estudos lingüísticos (e também nas Ciências Sociais como um todo), com a crescente adesão a perspectivas sociocognitivas, sociolingüísticas, socioculturais e sociopolíticas para a compreensão e estudo da linguagem e do letramento.

No entendimento de Leffa (2006, p. 9), a tendência contemporânea da LA no Brasil é a opção por metodologias qualitativas, de cunho interpretativista, que permitem contextualizar o que é pesquisado. Uma definição consensual de pesquisa qualitativa talvez seja impossível (LAZARATON, 1995, p. 468), mas características gerais podem ser delineadas. Etnógrafos e outros pesquisadores orientados por uma visão qualitativa de estudo da linguagem priorizam uma perspectiva holística na condução de uma pesquisa (DAVIS, 1995, p. 432). Desse ponto de vista, a linguagem não é pensada apenas em termos de processos mentais particulares, mas também como um fenômeno sociocultural. Isso não significa desprezar os processos mentais, mas situá-los em um contexto sociocultural mais amplo (idem, *ibid.*). Essa, portanto, pode ser considerada a primeira característica inerente à pesquisa qualitativa: o entendimento de que a realidade é socialmente construída e que o papel do pesquisador é explicitar essa realidade ao investigar seu objeto (OLIVEIRA, 2003, p. 29).

Segundo Moita Lopes (1994, p. 332), na perspectiva positivista, a realidade é passível de ser reduzida a uma causa, observável, manipulável estatisticamente para gerar generalizações, tendo a objetividade como elemento central. Por outro lado, na perspectiva qualitativa/interpretativista, entende-se que os significados que constituem as realidades são múltiplos e, portanto, o que existem são possibilidades de interpretação intersubjetivas, construídas e reconstruídas na interação (idem, *ibid.*).

Uma segunda característica da pesquisa qualitativa pode ser definida como a valorização do olhar dos participantes do contexto estudado. Um estudo qualitativo/interpretativo busca assumir uma perspectiva *êmica*<sup>7</sup> de investigação, ou seja, busca entender os significados que os atores atribuem para as ações sociais (DAVIS, 1995, p. 433).

Segundo Moita Lopes (2006, p. 23), citando Bygate (2004), na pesquisa contemporânea, “é preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam

---

<sup>7</sup> A perspectiva *êmica* (*emic*) se opõe à perspectiva *etic*, que leva em conta apenas a interpretação do pesquisador, do *outsider* da cultura estudada.

chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista”. Para Cavalcanti (2006, p. 250), é preciso ir além da etnografia, é preciso que a pesquisa seja feita “de dentro para fora”, é preciso que a voz venha dos participantes para interpretação dos significados locais.

Um conceito central na pesquisa qualitativa/interpretativista é o de descrição densa do contexto (DAVIS, 1995, p. 434), que envolve a perspectiva êmica, com as interpretações dos atores desse contexto, bem como a análise de todas as influências contextuais teoricamente salientes que mantenham uma relação sistemática com os comportamentos ou ações observados.

Outro aspecto constitutivo da pesquisa qualitativa é a sua natureza cíclica. O processo de investigação envolve coletar dados, analisar dados e formar hipóteses acerca deles, confrontar essas hipóteses com novos dados e assim por diante, até que se alcance uma certa redundância (idem, p. 444). Esse caráter não linear freqüentemente muda as direções em termos das questões perseguidas no estudo e das perspectivas teóricas que informam o estudo (idem, *ibid.*).

A literatura sugere que os estudos acerca da escrita, pelo menos em âmbito internacional, têm seguido essa tendência geral da LA e pensado a pesquisa a partir de um ponto de vista interpretativista. Juzwik et al. (2006, p. 467), em um mapeamento da pesquisa em escrita no período entre 1999 e 2004, evidenciaram que os estudos têm priorizado a investigação do contexto e das práticas sociais da escrita, abordando questões como culturas disciplinares de escrita, escrita no contexto profissional e nos locais de trabalho, interação social e escrita, escrita colaborativa, letramento e relações de poder, etc. (idem, p. 463). Para a investigação desses tópicos, seus dados apontaram também a preferência por metodologias interpretativistas na investigação acerca da escrita, com destaque para a análise do discurso, entrevistas, grupos focais ou de discussão, observação e pesquisa etnográfica (idem, *ibid.*).

A seguir, descrevo diferentes propostas metodológicas possíveis para o estudo do texto e da escrita sob um enfoque social, que serão tomadas como referência na análise dos relatos do *corpus*. Na subseção 1.2.1, caracterizo a proposta de análise dos sistemas de atividades, descrita por Bazerman (2004), segundo a qual é possível descrever o modo como os processos sociais se vêem textualizados. Na subseção 1.2.2, caracterizo perspectivas de análise do texto e do

discurso que tentam explicar o modo como as escolhas no sistema da língua criam as práticas, os significados, os discursos e as relações.

### 1.2.1 Análise dos sistemas de atividades

A análise dos sistemas de atividades, proposta por Bazerman (2004, p. 309), objetiva investigar o modo como os processos de produção, circulação e uso dos textos constituem as atividades e a organização dos grupos sociais; ou seja, objetiva investigar a regularidade dos textos em desempenhar tarefas reconhecidamente similares, tipificadas, na construção de significado, relações e conhecimento.

A análise dos sistemas de atividades, como abordagem metodológica, envolve o estudo inter-relacionado de uma série de categorias, conforme descritas por Bazerman (idem, p. 311):

Cada texto bem-sucedido cria para os seus leitores um **fato social**. Os fatos sociais consistem de ações sociais significativas sendo realizadas por meio da linguagem, ou **atos de fala**. Esses atos são realizados em formas padronizadas, típicas, e, portanto, formas textuais inteligíveis ou **gêneros textuais/discursivos**, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Os tipos textuais se agrupam como **conjuntos de gêneros** dentro de **sistemas de gêneros**, que são parte de **sistemas de atividade humana**.

Para exemplificar, tomemos o **sistema de atividades** que constitui o contexto universitário, ou seja, o sistema de práticas sociais que são rotineiramente realizadas nesse ambiente. Poderíamos separar esse sistema superordenado em subsistemas, como o sistema administrativo, o sistema docente, o sistema discente. Cada um desses sistemas de atividades é constituído de **conjuntos de gêneros**, ou seja, uma rede de diferentes formas de interação reconhecíveis por sua tipificação. Os **gêneros** são formas tipificadas de **atos de fala**, ou seja, a linguagem que performa ações quando dita pelas pessoas certas, na situação certa, sob as condições certas. Ao assinar uma portaria, o reitor de uma universidade está produzindo um ato que pode ser, por exemplo, a nomeação de um diretor de um centro de ensino. Para o documento ter validade, conforme estatuto dessa instituição, é preciso que ele seja assinado pelo reitor ou substituto legal e que haja indicação prévia do nome do diretor por parte do conselho do centro de ensino, que

deverá ter realizado eleição no conselho ou consulta à comunidade acadêmica. A recorrência desse evento, sempre em formas reconhecíveis, similares, torna-o tipificado, ou seja, um gênero.

Alguns gêneros que compõem o conjunto de gêneros administrativos da universidade são, por exemplo, editais de licitação para compra de materiais, portarias de designação de cargos e funções por parte de uma determinada chefia, memorandos de solicitação de informações ou serviços entre os diversos setores. O conjunto dos gêneros docentes inclui, por exemplo, reuniões de departamento e colegiado, planos de aula, aulas propriamente ditas, apresentação de trabalhos em eventos, escritura de artigos e (capítulos de) livros. Por sua vez, o conjunto dos gêneros discentes inclui reuniões dos movimentos estudantis, participação em reuniões de órgãos colegiados, escritura de ensaios, monografias e artigos em disciplinas, participação em seminários de iniciação científica em um grupo de pesquisa, etc.

Todos esses **conjuntos de gêneros** compõem a integridade do **sistema de gêneros** da universidade. A recorrência e a tipificação de uso desses gêneros para desempenhar determinadas práticas sociais criam **fatos sociais**, ou seja, ações que as pessoas tomam como verdadeiras para agir em uma determinada situação. As pessoas agem com base nesse conhecimento apreendido da prática e tentam produzir instanciações textuais aceitáveis para as tarefas em que se engajam de modo que possam participar efetivamente do sistema.

A investigação de um conjunto de gêneros permite determinar o escopo e a variedade do trabalho de escrita necessário para exercer um dado papel/tarefa, revelando o conhecimento de gênero e de habilidades de escrita necessárias para desempenhá-lo/la (BAZERMAN, 2004, p. 326). Já a investigação do sistema de gêneros permite compreender as interações práticas, funcionais e seqüenciais de documentos produzidos em um determinado *locus*. Por fim, a observação do sistema de atividades permite a compreensão do trabalho como um todo realizado dentro do sistema e como cada instância de escrita contribui para o trabalho total (idem, *ibid.*).

Os estudos em escrita nessa perspectiva, de descrição e análise do sistema de atividades como um todo, auxiliam no entendimento dos gêneros e atividades de campos não familiares que são importantes para nós ou para nossos alunos, como também no entendimento dos sistemas com os quais estamos familiarizados até

certo ponto, de modo que as contribuições da análise nos permitam agir mais efetiva, precisa e articuladamente (idem, p. 321).

Bazerman oferece várias orientações para o estudo de gêneros e de atividades por eles realizadas. Ele sugere ir além das análises lingüísticas, retóricas ou organizacionais mais óbvias, buscando, por exemplo, um olhar historicamente orientado sobre um dado gênero, com um *corpus* constituído de exemplares ao longo do tempo, com o objetivo de entender o modo como o gênero muda quando mudam um campo e um contexto histórico.

Para compreender o sistema como um todo em que um gênero opera, Bazerman (2004, p. 326) sugere uma investigação etnográfica no lugar estudado, com a coleta de cada texto que as pessoas usam, seja em um dia, uma semana, ou um mês, observando em quais ocasiões as pessoas o usam, para quais propósitos, como elas o produzem, com quem, como o interpretam. Pode-se gravar a seqüência em que os documentos são usados e observar em relação a que atividades. Isso tudo pode prover uma pintura mais completa dos mundos textuais em que essas pessoas estão inseridas, enriquecendo o entendimento do papel da escrita na constituição da vida social.

### **1.2.2 Análise de Texto/Discurso**

Conforme ressaltam Ikeda & Vian Jr (2006, p. 38), citando Van Dijk (1997), “fazer análise do discurso pode significar muitas coisas, pelo fato de existirem várias escolas e diversos ângulos de análise”. Nesta subseção, aponto algumas abordagens teórico-metodológicas de análise do texto e do discurso relevantes para o estudo da escrita, a partir do meu viés teórico, explicitado na seção 1.3.

Muitas perspectivas de análise do texto e do discurso que compartilham o princípio da indissociabilidade entre linguagem e vida social, entre texto e contexto, têm sido utilizadas como enquadres analíticos nos estudos sobre a escrita. Dentre essas abordagens, destaco a Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), a Análise de Gênero (AG) e a Análise Crítica do Discurso (ACD). Reconheço obviamente que existem muitas outras possibilidades, que certamente têm sua validade, sua legitimidade, mas que não estão contempladas aqui por uma questão de escolha metodológica e epistemológica.

A LSF, a AG e a ACD compartilham uma concepção funcionalista do discurso, segundo a qual:

o foco de interesse não é apenas a interioridade dos sistemas lingüísticos, mas, sobretudo, a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias de discurso. Está claro, entretanto, que o conhecimento acerca da gramática – uma gramática funcionalista – é indispensável para que se compreenda como estruturas lingüísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 13).

Essa visão discursiva de linguagem envolve explorar a relação entre os padrões lingüísticos de textos completos e os contextos sociais em que eles funcionam (MCCARTHY & CARTER, 1994, p. 38). A noção de texto é entendida nos termos hallidayanos, como uma unidade semântica que é funcional, isto é, qualquer instância de linguagem que desempenha um papel em um contexto de situação (HALLIDAY, 1989, p. 10).

Conforme caracterizam Ikeda & Vian Jr (2006, p. 39), a LSF é uma teoria sociosemiótica da linguagem, tendo como argumento central o fato de que a língua é um sistema de escolhas ao dispor do usuário para desempenhar funções sociais. Nesse sentido, qualquer escolha feita nos diferentes níveis do sistema lingüístico (semântico, léxico-gramatical, fonológico, fonético) determina a criação de diferentes significados, na medida em que cria diferentes visões de mundo. Quando, na escrita ou na fala, opta-se por uma estrutura dentro do conjunto de escolhas possíveis, essa estrutura é significativa e revela uma determinada visão acerca da realidade (idem, *ibid.*).

De acordo com Halliday & Matthiessen (2004, p. 309), a língua, em cada oração, está estruturada de forma a construir simultaneamente três tipos de significado: o ideacional (a oração como uma representação de um estado de coisas), o interpessoal (a oração como uma troca entre indivíduos) e o textual (a oração como uma mensagem).

Essas três estruturas expressam três amplos conjuntos de escolhas semânticas: 1) As estruturas de TRANSITIVIDADE expressam o conteúdo/significado da oração, que tipicamente envolve algum *Processo*, associado a *Participantes* e *Circunstâncias*; 2) as estruturas de MODO expressam significado

interacional, a partilha verbal entre falante/escritor e audiência, realizada pelas categorias *Modo verbal*, *Modalidade* e *Pessoa*; e 3) as estruturas TEMÁTICAS expressam, com as categorias *Tema* e *Rema*, a organização da mensagem (idem, *ibid.*). A explicação dos princípios da LSF é retomada na seção 1.3.1, onde a descrevo como referencial teórico desta dissertação.

Por sua vez, com o mesmo entendimento das práticas de linguagem como situadas, a Análise de Gênero, tal como implementada por John Swales (1990, 1998, 2004), tem sido amplamente utilizada a fim de descrever a organização retórica de gêneros acadêmicos e interpretar suas funções dentro de suas comunidades discursivas. Caracterizada como de cunho textográfico, a AG combina a descrição das categorias “movimento” e “passo” na organização retórica dos textos, com a investigação de valores e convenções disciplinares que permitam interpretar por que os textos são como são.

A AG swalesiana apresenta grandes influências do trabalho de Carolyn Miller que, em seu texto de 1984 (p. 159), define gêneros como “ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes”. A linguagem se organiza, nesse sentido, de modo relativamente previsível de acordo com padrões de interação social em uma dada cultura. As pessoas agem no contexto de acordo com o conhecimento construído intersubjetivamente, ou seja, é na prática que esse conhecimento é criado e recriado.

O detalhamento da análise que pode ser empreendida a partir desse enquadre está explicitado na seção 1.3.2, onde descrevo a abordagem metodológica que usarei para analisar os relatos.

Por fim, destaco o referencial proposto por Norman Fairclough, a Análise Crítica do Discurso. O pesquisador (1989, p. 20) parte de uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, como uma forma de prática social, o que implica uma relação indissociável entre estruturas lingüísticas e estruturas sociais. Conforme Meurer (2005, p. 81), os analistas críticos do discurso: “ao analisar textos criticamente não estão interessados apenas nos textos em si, mas em questões sociais que incluem maneiras de representar a “realidade”, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo”.

Desse modo, o discurso cria, reforça ou desafia: a) formas de conhecimentos ou crenças, b) relações sociais; e c) identidades ou posições sociais. Para Fairclough (1989, p. 1), a linguagem desempenha parte importante na produção, na

manutenção e na mudança de relações sociais de poder, constituindo-se, portanto, como uma ferramenta para mudanças discursivas e sociais.

De acordo com Heberle (2000, p. 290), a ACD é uma área multidisciplinar de estudos lingüísticos, cujo interesse é investigar uma grande variedade de fenômenos discursivos, principalmente aqueles relacionados à injustiça, à opressão e desigualdades; os pesquisadores, nesse campo de estudo, estão interessados em desvelar e questionar discursos naturalizados.

As formulações da ACD dão origem a um projeto emancipatório de letramento, que busca desenvolver uma consciência crítica acerca de como a linguagem pode naturalizar determinadas ordens do discurso como verdadeiras em favor de interesses dominantes (FAIRCLOUGH, 1989, p. 4). A escola deve formar “analistas críticos do discurso” que possam identificar as escolhas lingüísticas e semióticas que posicionam escritores e leitores em termos de determinadas visões de mundo, papéis sociais e relações de poder (IVANIC, 2004, p. 238).

A abordagem metodológica da ACD envolve a análise do texto, da prática discursiva e da prática social (MEURER, 2005, p. 83). Para a análise do texto, Fairclough utiliza as categorias da LSF, referentes às metafunções ideacional, interpessoal e textual da linguagem. Para a análise da prática discursiva, Fairclough propõe a investigação dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos, com foco na coerência, força ilocucionária, intertextualidade e interdiscursividade. Por fim, no nível da análise da prática social, o teórico propõe a investigação de categorias como ideologia e hegemonia, relacionando os textos com práticas sociais mais amplas das quais ele é parte.

Em todas essas abordagens descritas, fazer análise do texto ou do discurso é, nos termos de Barton (2004, p. 66), buscar indutivamente (e intuitivamente), nos textos, por elementos textuais ricos, ou seja, características estruturais da língua que apontem para funções ou relevância no contexto estudado. Um elemento textual rico pode ser um elemento de qualquer nível do sistema (do fonológico ao nível discursivo) que aponte para um significado relevante naquele texto em conexão com o contexto no qual ele é produzido. Os elementos textuais ricos são, portanto, a base para a interpretação do significado situado no contexto.

Nesta subseção, busquei explicitar abordagens metodológicas para pesquisa em escrita alinhadas com o discurso de escrita como prática social, descrevendo seus princípios, procedimentos e categorias. Tais pressupostos serão tomados

como ponto de referência para a análise dos discursos acerca da investigação da escrita construídos nos relatos de pesquisa que compõem o *corpus* deste trabalho.

### **1.3 Suporte teórico-metodológico do estudo**

Nesta seção final, explico o suporte teórico-metodológico da pesquisa, com dois pontos de argumentação centrais: primeiro, o pressuposto da relação entre texto e contexto, segundo o qual é legítimo levantar dados do processo (de pesquisa, neste caso) pela análise do produto (os relatos); segundo, a caracterização da Análise de Gênero como abordagem para o estudo de práticas discursivas e a síntese de questões recorrentes na literatura da área acerca da função e da estrutura do artigo acadêmico e da seção de Metodologia, em particular.

#### **1.3.1 Relação entre texto e contexto: pressuposto da Lingüística Sistêmico-Funcional**

Neste trabalho, a linguagem é entendida numa perspectiva sociossemiótica, ou seja, como um sistema de significados socialmente construídos (HALLIDAY, 1989, p. 3). O ponto de partida é o pressuposto de que existe uma relação sistemática entre o ambiente social e a organização da linguagem (idem, p. 11), de modo que o texto é revelador das práticas sociais constituídas na linguagem, enquanto que o contexto, por sua vez, revela também os significados discursivos possíveis de serem construídos. Essa relação entre texto e contexto é de tal forma sistemática que o contexto é expresso no texto por meio de determinados elementos léxico-gramaticais que realizam funções da linguagem.

Halliday (idem, p. 12) apresenta três conceitos para a descrição de um contexto de situação: 1) o campo do discurso, que se refere à natureza da atividade/ação social que se desenrola; 2) a relação do discurso, que se refere à natureza dos participantes dessa atividade e seus papéis; e 3) o modo do discurso, que diz respeito ao papel da linguagem na constituição dessa prática. Esses índices contextuais encontram sua interface no texto por um conjunto de escolhas léxico-

gramaticais que se inscrevem dentro de três metafunções (ideacional, interpessoal e textual) da linguagem correspondentes às variáveis do contexto.

De acordo com Halliday & Matthiessen (2004, p. 309), cada oração é uma combinação de três estruturas diferentes que derivam de componentes funcionais distintos. Esses componentes, ou “metafunções”, como são chamados na teoria sistêmica, são o ideacional (oração como uma representação da experiência), o interpessoal (oração como troca de informação ou de serviço) e o textual (oração como uma mensagem).

As pessoas usam essa relação próxima entre texto e contexto como uma base para a interação (HALLIDAY, 1989, p. 36). Fazem inferências da situação para o texto e do texto para a situação acerca dos significados possíveis de serem trocados. Nesse sentido, a análise do texto permite reconstruir dados do contexto em que ele se originou, do mesmo modo que a análise do contexto permite inferir as configurações possíveis do texto.

Partindo desse princípio, busco delinear características do processo de pesquisa acerca da escrita por meio da análise de relatos de pesquisa da área. A seguir, descrevo os princípios teórico-metodológicos da Análise de Gênero (Swales, 1990; 2004), que, combinada com princípios da LSF, será referencial de análise neste trabalho.

### **1.3.2 A Análise de Gênero como abordagem metodológica para o estudo de práticas discursivas**

Nesta pesquisa, tomo como abordagem metodológica para o estudo dos relatos de pesquisa sobre a escrita a Análise de Gênero, tal como descrita e implementada por John Swales. Conforme caracterizada pelo próprio autor (2004, p. 95), a Análise de Gênero, como abordagem para a investigação de práticas discursivas, é um processo indutivo em grande parte, no qual o primeiro passo deve ser a busca por algo interessante a ser estudado no contexto explorado. Segundo Swales (idem, p. 97), se, de um lado, cada vez mais cresce a aceitação de que é a intuição que forma a base para a exploração bem-sucedida de um *corpus*, de outro lado, pela sua experiência, ele entende que o processo envolve um ciclo de tentativas e erros.

Segundo Barton (2004, p. 66), essa linha de abordagem do texto e do discurso pode ser chamada de análise de elementos textuais ricos. Ela explica que, nessa perspectiva teórico-metodológica, procura-se por características particulares em um texto ou um conjunto de textos que estão associadas com convenções de significado e relevância no contexto. Nesse sentido, os elementos textuais ricos são definidos como qualquer característica lingüística em um texto que aponta para o modo como o significado está embutido dentro daquele texto em relação a convenções do contexto.

A abordagem de Swales para a Análise de Gênero, portanto, tem sido descrita como de cunho textográfico, uma vez que objetiva o estudo e análise de práticas textuais situadas no contexto que as constituem. O conceito central da abordagem, a noção de gênero, um elo entre texto e contexto, se tornou central na própria definição de linguagem.

A linguagem se organiza de modo razoavelmente previsível de acordo com padrões de interação social em uma cultura particular. Os gêneros são, portanto, ações retóricas, processos sociais recorrentes, que se tornam tipificados. As pessoas agem dentro de um contexto cultural a partir do conhecimento de diferentes gêneros, que possibilitam o acesso a certos domínios de ação social e a certos domínios de poder (COPE & KALANTIZIS, 1993, p. 7). Nesse sentido, a Análise de Gênero busca explicitar esse conhecimento que a prática cria e recria.

Como bem resume Marcuzzo (2006, p. 20), “dois aspectos metodológicos se destacam na proposta de Swales: 1) a descrição dos movimentos e passos retóricos [...] e 2) a interpretação das funções do gênero investigado na sua comunidade discursiva”. A direção do estudo pode se dar a partir de qualquer uma dessas vias (SWALES, 2004, p. 72-73).

Na dimensão textual, a Análise de Gênero trabalha com *corpus* constituído de exemplares de um determinado gênero, sobre o qual é empreendida uma análise comparativa entre esses exemplares e, às vezes, contrastiva em determinados aspectos. O foco da análise textual é a organização retórica do gênero, ou seja, busca-se explicitar como a organização textual revela aspectos do evento comunicativo ao qual o texto está ligado (BONINI; BIASI-RODRIGUES; CARVALHO, 2006, p. 199).

Para analisar a organização retórica, as categorias de análise são os movimentos e os passos. Conforme define Swales (2004, p. 228), o movimento, em

Análise de Gênero, é “uma unidade discursiva ou retórica que desempenha uma função comunicativa coerente em um discurso escrito ou falado”. Cada movimento, por sua vez, inclui elementos constitutivos que se combinam para formar a informação que constitui um movimento, os chamados passos (MOTTA-ROTH, 1995, p. 47). Em síntese, um propósito comunicativo é organizado em grandes ações (movimentos) que, por sua vez, são realizadas por sub-ações (passos) (BONINI; BIASI-RODRIGUES; CARVALHO, 2006, p. 195).

Swales (2004, p. 229) pondera que os movimentos e os passos devem ser vistos como categorias flexíveis em termos da sua realização lingüística, seja por uma única oração ou por diversos períodos. São unidades funcionais, e não formais. A identificação dos movimentos, bem como a delimitação entre eles, fazem parte de um processo que ocorre em diferentes direções; tende a ser um processo *bottom-up*, no sentido de busca, sintagma a sintagma, de elementos textuais ricos, mas é também um processo *top-down*, influenciado pelas intuições advindas dos esquemas que o analista traz sobre tipos de texto e gênero (idem, *ibid.*).

O exemplo mais conhecido de análise da organização retórica que se pode dar é o modelo CARS<sup>8</sup>, proposto por Swales (1990) para descrever seções de Introdução em artigos acadêmicos (ver Figura 4).

---

**MOVIMENTO 1: ESTABELEECER UM TERRITÓRIO**

Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa

e/ou

Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico

e/ou

Passo 3 – Revisar a literatura

**MOVIMENTO 2: ESTABELEECER UM NICHU**

Passo 1A – Contra-argumentar

ou

Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento

ou

Passo 1C – Levantar questionamentos

ou

Passo 1D – Continuar a tradição

**MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICHU**

Passo 1A – Delinear os objetivos

ou

Passo 1B – Apresentar a pesquisa

Passo 2 – Apresentar os principais resultados

Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo

---

**Figura 4 – Modelo CARS para introduções de artigos (SWALES, 1990, p. 141).**

<sup>8</sup> *Create a Research Space*, que pode ser traduzido como “Criando um Território de Pesquisa”.

O modelo prevê a realização retórica de três grandes ações (movimentos): 1) estabelecer um território de pesquisa; 2) estabelecer um nicho, uma lacuna; e 3) ocupar esse nicho com sua pesquisa. Essas ações, por sua vez, são realizadas por sub-ações, elementos retóricos menores (passos). Para exemplificar, no Movimento 1 – Estabelecer um Território, há três passos de realização possíveis para a grande ação: 1) estabelecer a importância da pesquisa; 2) fazer generalizações quanto ao tópico; e 3) revisar a literatura.

Na dimensão contextual, a Análise de Gênero trabalha com *corpora* como entrevistas e observações em loco, por exemplo, que objetivam dar um olhar etnográfico, ou textográfico, como prefere Swales, ao objeto investigado. Com base em teorias culturais, a etnografia permite construir teorias locais sobre as normas e valores de uma determinada comunidade sociocultural (PURCELL-GATES, 2004, p. 92).

Para a análise contextual, conforme proposta por Swales, um conceito-chave é o de comunidade discursiva, entendida genericamente como “um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e que têm uma noção estável, embora em evolução dos objetivos propostos para o grupo” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 117). Assim, uma comunidade discursiva é unida por temas e ações independentemente do local, enquanto uma comunidade de fala está centrada em uma língua restrita a um território (BONINI; BIASI-RODRIGUES; CARVALHO, 2006, p. 196). As comunidades discursivas se distinguem por propósitos próprios, mecanismos de intercomunicação e de participação, terminologia específica e estrutura hierárquica (idem, *ibid.*). Para Swales (2004, p. 97), o auxílio de informantes-especialistas na cultura estudada pode prover um modo viável de se angariar o conhecimento necessário para entender como os discursos que estudamos vem a ser como são.

A partir do enquadre analítico proposto por Swales, combinado com *insights* provenientes da Lingüística Sistemática Funcional, analiso os relatos do *corpus*, e busco um olhar contextual sobre os textos a partir de entrevistas com membros da comunidade discursiva estudada (autores e editores em Lingüística Aplicada e, em particular, em escrita).

Nas próximas subseções, retomo trabalhos da literatura da área acerca do gênero analisado neste estudo: o artigo acadêmico experimental, e acerca da seção de Metodologia, de modo particular.

### **1.3.2.1 O artigo acadêmico experimental na literatura**

O artigo acadêmico experimental (AA) é um dos gêneros de grande prestígio na produção, na distribuição e no consumo do conhecimento científico (SWALES, 1990, 2004; MOTTA-ROTH, 2001). Esse gênero tem como objetivo básico reportar um estudo sobre um dado problema dentro de uma área de conhecimento específica (MOTTA-ROTH, 2001, p. 39).

Embora se admita que o relato de pesquisa não é um retrato fiel da experiência de pesquisa vivida (SWALES, 1990, p. 124), ele permite recuperar ou reconstruir certos dados do processo, uma vez que organiza e sistematiza textualmente uma seqüência de ações que, em geral, acontecem de modo dinâmico e caótico.

Um estudo marcante acerca do artigo acadêmico foi publicado por Hill et al (1982), com foco na organização retórica do gênero. Segundo os autores, o artigo apresenta uma estrutura composta pelos movimentos de Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão – o conhecido padrão IMRD.

Direcionando seu foco para o movimento de Introdução apontado por Hill et al (1982), Swales (1990) propôs um esquema prototípico da organização retórica dessa seção em artigos acadêmicos – o conhecido modelo CARS. Esse esquema se mostrou bem-sucedido, uma vez que se confirmou em estudos que enfocaram o artigo acadêmico em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com o modelo CARS, a seção de Introdução contextualiza o estudo a partir de três movimentos retóricos básicos: a criação de um território de pesquisa, o estabelecimento de um nicho de estudo e a ocupação desse nicho. Nessa seção, portanto, o autor geralmente faz uma transição do contexto amplo do campo disciplinar para o enfoque específico de um tema de pesquisa ao descrever inadequações ou imprecisões da literatura prévia que motivam o estudo (Hill ET AL, 1982, p. 335). Exemplos de lexemas explícitos tipicamente encontrados nessa seção são: “Recentemente, tem havido um grande interesse em...”, “O estudo de... tem se

tornado um aspecto importante de...”, “Muitos investigadores têm se voltado recentemente para...”.

A seção de Metodologia é caracterizada em Hill et al (1982, p. 336) como uma descrição passo a passo do processo de obtenção dos dados, organizada cronologicamente. Mais que isso, o objetivo dessa seção é “apresentar os materiais e os métodos (sujeitos, instrumentos, procedimentos, critérios, etc.) empregados na pesquisa para se obterem e analisarem dados” (MOTTA-ROTH, 2001, p. 70). Como a metodologia é, em geral, uma narrativa em ordem cronológica, são características lingüísticas dessa seção verbos no passado relacionados à atividade de pesquisa (“coletou-se/coletaram-se”, “analisou-se/analisaram-se”) e expressões que sinalizam a ordenação entre essas ações (“primeiramente”, “em seguida”) (idem, ibid.).

No(s) capítulo(s) de Resultados e Discussão, o autor apresenta, comenta e interpreta os dados obtidos no estudo (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2001, p. 77). Na discussão dos dados, repete-se o movimento característico da seção de Introdução, porém de modo inverso: “amplia-se o foco gradativamente dos resultados do estudo em direção a questões gerais da disciplina, apontadas na Introdução” (idem, ibid.). Lingüisticamente, a apresentação dos resultados é caracterizada por lexemas explícitos como “os resultados podem ser sumarizados em”, “não houve diferenças significativas em”, etc. Na seção de Discussão, são marcas prototípicas: “os resultados parecem apontar x”, “a diferença principal entre x e y é...” (idem, p. 86), ou seja, lexemas de natureza mais interpretativa, em contraste com a natureza objetiva da apresentação dos resultados.

A estrutura IMRD será tomada como esquema de referência para o mapeamento da organização retórica dos textos que compõem o *corpus* deste estudo. Na próxima subseção, aprofundo a descrição da seção de Metodologia.

### **1.3.2.2 A textualização da Metodologia no artigo acadêmico experimental**

Este estudo, conforme já explicitado, busca entender as práticas de pesquisa em escrita por meio do viés discursivo, ou seja, pela descrição e pela interpretação dos relatos de pesquisa que textualizam essas práticas. Como o foco de investigação está nas escolhas metodológicas, a seção de Metodologia dos relatos merecerá atenção especial.

Um aspecto significativo para a descrição da seção de Metodologia é a variação da quantidade de detalhe incluído. Swales (2004, p. 220) propõe a distinção entre dois tipos de seção de Metodologia: textos sintéticos *versus* textos elaborados. As características distintivas entre essas duas categorias estão sistematizadas no Quadro 2.

A característica de saliência textual dos textos elaborados pode ser relacionada a uma série de motivos. Pode ser atribuída, por exemplo, a convenções disciplinares. Áreas com procedimentos de pesquisa menos estabelecidos e ratificados precisam de uma descrição mais explicativa (SWALES, 2004, p. 221). Além disso, a seção de Metodologia tenderá a ser mais elaborada quando trazer inovação metodológica para a área ou quando os métodos, ainda que não necessariamente novos, sejam novos para maioria do público-alvo. (idem, p. 23).

| Textos sintéticos   | Textos elaborados  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• assumem um conhecimento prévio da metodologia geral</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconhecem a necessidade de fornecer conhecimento prévio</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• evitam subseções nomeadas</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• freqüentemente contém subseções</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• usam siglas e citações como atalhos para as descrições dos procedimentos</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• usam descrições em vez de citações para indicar os vários aspectos da metodologia adotada</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• usam uma série de verbos em uma sentença</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• tendem a ter um verbo finito por oração</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• evitam definições de termos e exemplos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• fornecem definições, exemplos e ilustrações quando necessário</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentam poucas justificativas para escolhas metodológicas</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• incluem justificativas e princípios explicativos para detalhes dos procedimentos adotados, às vezes colocados em posição de pré-sujeito marcado via uma oração de objetivo</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• usam poucos verbos “de volição”; por exemplo, “nós analisamos” em vez de “nós decidimos analisar”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• contém um ou mais verbos “de volição”, tais como “Nós decidimos focar em...”</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• oferecem poucas reiterações dos sujeitos/objetos da pesquisa, mas enfocam as técnicas usadas</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• tendem a ter uma ampla gama de “orações de ligação” (lógica, temporal e espacial) no início das sentenças</li> </ul>  |

**Quadro 2 – Variações em seções de Metodologia (SWALES, 2004, p. 220).**

Swales (idem, p. 94) destaca uma grande tendência ao silenciamento dos textos, com a omissão do relato dos obstáculos superados, dos falsos começos, das diferentes falhas. Essas convenções textuais de silenciamento podem representar um obstáculo a pesquisadores iniciantes empenhados em entender sua cultura disciplinar (idem, p. 95). Se, por um lado, existe a necessidade de conscientização do pesquisador iniciante de que os relatos que ele lê não são retratos fiéis da experiência de pesquisa vivida, já que muitas etapas são silenciadas, por outro,

pesquisadores mais experientes poderiam escrever descrições metodológicas mais elaboradas com vistas a facilitar esse processo de aculturação acadêmica (MARCUIZZO, 2006, p. 65).

Para analisar em que medida as seções de Metodologia dos artigos do *corpus* deste estudo podem ser descritas como sintéticas ou elaboradas, o principal procedimento de análise será a descrição de sua organização retórica. Para mapear a organização retórica das seções, tomarei como referência duas descrições esquemáticas elaboradas no grupo de pesquisa a que este trabalho se filia; o primeiro esquema foi proposto a partir da análise de artigos de LA em geral e o segundo com base em relatos de Análise de Gênero.

A partir da análise de 39 artigos da área de LA, Oliveira (2003) identificou a saliência de quatro movimentos retóricos, conforme o esquema apresentado na Figura 3. O Movimento 1 apresenta a descrição do *corpus* ou dos participantes selecionados para a pesquisa. O Movimento 2 é caracterizado pela descrição dos materiais ou instrumentos utilizados na coleta dos dados. O Movimento 3 especifica os procedimentos implementados e o Movimento 4 descreve a análise dos dados.

---

**MOVIMENTO 1 – Descrição do *corpus* ou participante da pesquisa**

PASSO 1 Especificação do tamanho da amostra (tamanho do *corpus* ou número de participantes)

PASSO 2 Especificação do perfil dos participantes:

PASSO 2A Especificação do sexo e idade

PASSO 2B Especificação do nível de escolaridade (estudantes, professores, etc...)

PASSO 2C Especificação da sub-área a que os participantes pertencem

PASSO 2D Especificação do nível de conhecimento dos participantes na língua ou tópico que está sendo investigado pela pesquisa

OU

PASSO 3 Especificação do *corpus* selecionado

**MOVIMENTO 2 – Descrição dos materiais ou instrumentos utilizados na coleta dos dados**

**MOVIMENTO 3 – Descrição dos procedimentos**

**MOVIMENTO 4 – Descrição da análise dos dados**

---

**Figura 5 – Descrição esquemática da seção de Metodologia proposta por Oliveira (2003) (OLIVEIRA, 2003, p. 87).**

Marcuzzo (2006), a partir da análise de 12 relatos de Análise de Gênero, propôs um esquema um pouco distinto em relação ao de Oliveira (2003) para descrever a seção de Metodologia. A análise de Marcuzzo evidenciou a realização de dois movimentos retóricos, conforme esquema da Figura 4. O Movimento 1

compreende a descrição do *corpus* e o Movimento 2 diz respeito à descrição das categorias e/ou procedimentos.

---

**MOVIMENTO 1 – DESCRIÇÃO DO *CORPUS***

PASSO 1 Especificação do *corpus* (tamanho, gênero, área(s) investigada(s) e fonte de coleta)  
E/OU

PASSO 2 Justificativa da escolha do *corpus*

**MOVIMENTO 2 – DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS/PROCEDIMENTOS**

PASSO 1 Especificação das categorias analíticas

E/OU

PASSO 2 Descrição dos procedimentos

---

**Figura 6 – Descrição esquemática da seção de Metodologia proposta por Marcuzzo (2006) (MARCUIZZO, 2006, p. 52).**

Essas descrições esquemáticas serão tomadas como esquemas de referência para delinear a organização retórica da seção de Metodologia em estudos sobre a escrita, com o objetivo de evidenciar em que medida os textos se configuram como elaborados ou sintéticos.

No próximo capítulo, descrevo a metodologia empregada neste estudo.

## 2 METODOLOGIA

Neste estudo, busco identificar discursos acerca da escrita e sua investigação por meio da análise de relatos de pesquisa sobre o assunto. A expectativa é a de que o estudo permita vislumbrar respostas para o seguinte questionamento:

- A partir do *corpus* analisado, que discursos sobre a escrita (princípios teóricos/metodológicos) recorrentes nos relatos são passíveis de identificação?

Neste capítulo, descrevo as etapas seguidas para a realização do estudo em quatro subseções: 1) Delimitação do universo de análise; 2) Seleção do *corpus*; 3) Procedimentos de análise textual; e 4) Procedimentos de análise contextual.

### 2.1 Delimitação do universo de análise

O universo de análise desta pesquisa inclui três dos principais periódicos da área de LA publicados no Brasil: 1) **Trabalhos em Lingüística Aplicada** (TLA), publicação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas; 2) **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada** (RBLA), publicação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais; e 3) **Linguagem & Ensino** (L&E), publicação da Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

Os três periódicos têm uma política de publicação ampla, que permite o aceite de trabalhos de temas variados, mas especificamente relacionados à análise da linguagem, seu ensino e sua aprendizagem. O periódico TLA apresenta apenas versão impressa enquanto os demais apresentam, além da impressa, versão digitalizada, idêntica à impressa.

A delimitação desse universo de análise foi baseada nos critérios: representatividade, reputação e acessibilidade (NWOGU, 1990; MOTTA-ROTH, 1995). Na lista Qualis<sup>9</sup> de periódicos da CAPES<sup>10</sup>, busquei, em primeiro lugar, títulos

---

<sup>9</sup> "Qualis é uma lista de veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), classificados quanto ao âmbito de circulação (Local, Nacional, Internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação. A Capes utiliza o

de periódicos que remetesse à “escrita”, à “produção textual”. Como a busca resultou em nenhum título nesses termos, ampliei então a busca para títulos que remetesse à Linguística Aplicada em geral, nos quais a escrita figuraria como uma dentre as temáticas exploradas. Dessa busca, resultaram os periódicos selecionados, sendo os três de âmbito nacional. Assim, considero que o universo de análise selecionado seja representativo da produção nacional de artigos acadêmicos sobre a escrita, publicados em periódicos nacionais.

Considere que os periódicos selecionados desfrutem de aceitação da comunidade disciplinar, pois os artigos nele publicados circulam recorrentemente nas referências de trabalhos da área. Além disso, eles possuem um corpo editorial constituído de membros reconhecidos como autoridades na discussão de temas de LA, o que parece conferir maior qualidade na seleção dos textos publicados.

A facilidade de acesso aos periódicos também foi fator determinante na escolha dos periódicos. Os artigos dos periódicos RBLA e L&E podem ser acessados gratuitamente pela internet, ao passo que os artigos da revista TLA se mostraram acessíveis porque a orientadora deste trabalho mantinha uma assinatura do periódico.

Editores de dois dos três periódicos aceitaram participar da pesquisa, respondendo um questionário via correio eletrônico<sup>11</sup>. Entre outras informações, os editores dos dois periódicos informaram que há submissões inclusive por parte de alunos de graduação. No entanto, E2 afirmou que os artigos que recebem os pareceres favoráveis, em geral, são de pesquisadores iniciantes, entendidos como professores universitários em início de carreira e alunos de pós-graduação. E2 informou que há um certo equilíbrio entre trabalhos escritos por pesquisadores iniciantes e trabalhos de pesquisadores mais experientes, já conhecidos na área.

Em relação a focos temáticos para publicação, no periódico em que é editor, E1 afirmou haver um balanceamento entre artigos de três áreas de interesse: Análise de Texto/Discurso; Ensino/Aprendizagem e Formação do Professor. Segundo E2, no periódico do qual faz parte, percebe-se um predomínio de artigos que abordam o Ensino/Aprendizagem.

---

Qualis para fundamentar o processo de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. ”  
Informações obtidas no *site* da Capes.

<sup>10</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>11</sup> Os editores-participantes serão chamados E1 e E2.

## 2.2 Seleção do corpus

Os textos que formam o *corpus* deste estudo foram selecionados entre os números publicados no período de 2000 a 2007. Como o meu foco de estudo é a escrita, selecionei somente artigos centrados nessa temática. O relato, para ser selecionado, deveria apresentar palavras-chave como “(re)escrita”, “produção de texto (textual)”, “redação”, “(re)textualização”, em seu título, resumo ou na indicação das próprias palavras-chave, presentes em alguns artigos. Além disso, deveria estar escrito em português, já que o meu interesse é investigar as práticas brasileiras de pesquisa nessa área, e deveria estar direcionado ao estudo da escrita em língua materna. Alguns artigos inicialmente selecionados foram depois excluídos do *corpus* em razão de se configurarem como relatos de experiência, não apresentando claramente procedimentos de coleta e análise de dados.

O *corpus* foi formado com todos os artigos que pude encontrar a partir desses critérios estabelecidos. Os 20 artigos selecionados estão listados no Quadro 3:

|       |   |
|-------|---|
| TLA#1 | MENEGASSI, Renilson José. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. <b>Trabalhos em Lingüística Aplicada</b> , Campinas, n. 35, p. 83-93, 2000.   |
| TLA#2 | SANTOS, Carmi Ferraz. A produção de textos argumentativos por crianças das séries iniciais. <b>Trabalhos em Lingüística Aplicada</b> , Campinas, n. 39, p. 93-103, 2002.  |
| TLA#3 | CONCEIÇÃO, Ruth Izabel Simões. O ensino de produção textual e a (re)construção da competência discursiva do aluno. <b>Trabalhos em Lingüística Aplicada</b> , Campinas, n. 40, p. 45-61, 2002.  |
| TLA#4 | LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. Concepções de escrita nos PCNs de língua portuguesa e em um curso de formação de professores. <b>Trabalhos em Lingüística Aplicada</b> , Campinas, n. 41, p. 51-64, 2003.                          |
| TLA#5 | BUNZEN, Clécio. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio. <b>Trabalhos em Lingüística Aplicada</b> , Campinas, n. 43, v. 1, p. 19-34, 2004.   |
| TLA#6 | RAFAEL, Edmilson Luiz. Construção de saberes conceituais e integradores sobre escrita, texto e gênero por professores de português em formação continuada. <b>Trabalhos em Lingüística Aplicada</b> , Campinas, n. 43, v. 1, p. 9-18, 2004. |
| TLA#7 | FRONZA, Cátia de Azevedo; LORANDI, Aline; LEMES, Patrícia Beatriz. Dados de escrita em séries iniciais: ortografia, fonologia e textualidade. <b>Trabalhos em Lingüística Aplicada</b> , Campinas, n. 45, v. 1, p. 187-204, 2006            |
| TLA#8 | REINALDO, Maria Augusta de Macedo. Saberes sobre produção de texto e avaliação de material didático na formação continuada. <b>Trabalhos em Lingüística Aplicada</b> , Campinas, n. 45, v. 2, p. 271-292, 2006.                             |
| TLA#9 | ARAÚJO, Denise Lino de; RAFAEL, Edmilson Luiz; REINALDO, Maria Augusta de Macedo. “Professora, é para responder esse questionário aqui?”: Estudo sobre a entrevista transformada em exercício escolar.                                      |

|        |   |
|--------|---|
|        | <b>Trabalhos em Lingüística Aplicada</b> , Campinas, n. 45, v. 2, p. 239-254, 2006.   |
| TLA#10 | CORRÉA, Manoel Luiz Gonçalves. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. <b>Trabalhos em Lingüística Aplicada</b> , Campinas, n. 45, v. 2, p. 205-224, 2006.  |
| TLA#11 | MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: A construção de comandos de produção de textos. <b>Trabalhos em Lingüística Aplicada</b> , Campinas, n. 42, p. 55-79, 2003.  |
| RBLA#1 | TERZI, Sylvia Bueno; SCAVASSA, Júlia Sant'Ana. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. <b>Revista Brasileira de Lingüística Aplicada</b> , Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 183-211, 2005.                                      |
| RBLA#2 | REINALDO, Maria Augusta G. de M. Como professores em formação continuada mobilizam saberes sobre escrita e avaliação de texto. <b>Revista Brasileira de Lingüística Aplicada</b> . Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 97-111, 2004.                                       |
| RBLA#3 | BEZERRA, Maria Auxiliadora; QUEIROZ, Anne Karine de; TABOSA, Mariana Queiroga. Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes. <b>Revista Brasileira de Lingüística Aplicada</b> , Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 230-249, 2005. |
| L&E#1  | CONCEIÇÃO, Ruth Izabel Simões. Da redação escolar ao discurso: um caminho a (re)construir. <b>Linguagem &amp; Ensino</b> , Pelotas, v. 3, n. 2, 109-133, 2000.  |
| L&E#2  | OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Produções escritas e processos identitários: um estudo de textos de alunos do ensino fundamental. <b>Linguagem &amp; Ensino</b> , Pelotas, v. 4, n. 1, 67-77, 2001.   |
| L&E#3  | REINALDO, Maria Augusta G. de M; SANT'ANA, Tatiana Fernandes. Análise da orientação para produção de texto no livro didático como atividade de formação docente. <b>Linguagem &amp; Ensino</b> , Pelotas, v. 8, n. 2, 97-120, 2005.                                   |
| L&E#4  | KÖCHE, Vanilda Salton; PAVANI, Cínara Ferreira; BOFF, Odete Maria Benetti. O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental. <b>Linguagem &amp; Ensino</b> , Pelotas, v. 7, n. 2, 141-164, 2004  |
| L&E#5  | ANDRADE, Eliene Peres de Oliveira; MACHADO, Gisélia dos Santos Silva & SILVA, Sílvio Ribeiro da. <b>Retextualização de uma história em quadrinhos por alunos de meios letrados</b> . Pelotas, v. 9, n. 2, p. 177-199, 2006.   |
| L&E#6  | KÖCHE, Vanilda Salton. O ensino de dissertação no ensino médio: características, problemas e alternativas de solução. <b>Linguagem &amp; Ensino</b> , Pelotas, v. 5, n. 2, 11-48, 2002.   |

**Quadro 3 – Listagem de referências dos artigos selecionados.**

### 2.3 Procedimentos de Análise textual

A análise dos artigos compreendeu cinco procedimentos: 1) mapeamento da organização retórica de cada artigo; 2) identificação da área de interesse e foco de estudo de cada relato; 3) descrição da organização retórica da seção de Metodologia; 4) sistematização de abordagens e procedimentos metodológicos implementados para análise; e 5) explicitação dos discursos sobre a escrita.

O objetivo do primeiro procedimento de análise - o mapeamento da organização retórica - foi entender a textualização macro dos textos, identificando a

localização das parcelas textuais referentes ao referencial teórico, à metodologia e aos resultados obtidos. Meu ponto de referência para a análise foi a conhecida estrutura IMRD (HILL ET AL., 1982). Observando os títulos das seções e o seu conteúdo, tentei verificar em que medida essa estrutura, que tem se mostrado recorrente em diversos relatos de pesquisa, se manifestava no *corpus* deste estudo.

O passo seguinte teve como objetivo identificar os interesses de pesquisa da área e delinear o foco de estudo em cada artigo. Para tanto, centrei-me nas parcelas de texto que pude identificar como de Introdução, especificamente no estágio em que os objetivos dos estudos são delineados. O ponto de partida para a análise foram lexemas explícitos (SWALES, 1990; NWOGU, 1990) que sinalizam tal função, como “o objetivo do trabalho é”, “este trabalho tem como objetivo”, “nossos objetivos são”.

O terceiro procedimento correspondeu à descrição da organização retórica da seção de Metodologia dos artigos. Tomei como ponto de partida as representações esquemáticas propostas por Oliveira (2003) e Marcuzzo (2006), buscando identificar em que medida os movimentos e passos encontrados por essas pesquisadoras se confirmavam ou não no meu *corpus* de análise. Meu referencial de análise foi a proposta de Swales (1990; 2004), cujas categorias são os movimentos e os passos. Tais categorias são identificadas no texto com base no conteúdo das proposições e nos expoentes lingüísticos que indicam a natureza da informação (ver descrição detalhada do referencial de análise na seção 1.3.2 da Revisão da Literatura, a partir da página 45). A expectativa era de que esse procedimento permitisse identificar as abordagens e procedimentos de análise implementados nos estudos do *corpus*. No entanto, como, em geral, as seções de Metodologia dos artigos analisados pouco detalham o processo de análise, foi preciso estender a análise à seção de Resultados para tentar identificar esses elementos.

Como quarto procedimento, sistematizei as abordagens e procedimentos de análise identificados. Como abordagens considerei níveis superiores de organização de uma metodologia, em termos de princípios epistemológicos, procedimentos e categorias de análise. Como procedimentos de análise considerei as ações implementadas para descrição e interpretação dos dados.

Por fim, busquei explicitar o(s) discurso(s) sobre a escrita assumido(s) em cada estudo. Tomei como base os três macrodiscursos derivados da proposta de Ivanic (2004): o discurso da escrita como estrutura, o discurso da escrita como

processo cognitivo e o discurso da escrita como prática social. Observei a natureza dos lexemas explícitos empregados na construção de discursos sobre a escrita (ver Revisão da Literatura, p. 31). Lexemas explícitos são palavras que explicitamente sinalizam o conteúdo e a função em uma determinada parcela de texto (NWOGU, 1990, p. 129; MOTTA-ROTH, 1995, p. 117).

A análise empreendida, a fim de identificar abordagens teórico-metodológicas para a pesquisa em escrita, com base nos postulados da Linguística Sistêmico-Funcional, foi realizada pela observação das escolhas semânticas no sistema de transitividade (nominalizações, principalmente), uma vez que essas escolhas revelam a construção de diferentes posturas em relação à produção de conhecimento sobre a escrita.

## **2.4 Procedimentos de análise contextual**

A triangulação, ou seja, a utilização de múltiplas fontes de dados, tem sido apontada como um procedimento essencial em estudos de cunho interpretativista, a fim de se buscar maior validade aos dados levantados (DAVIS, 1995, p. 446; PURCELL-GATES, 2004, p. 98). Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de se olhar não apenas para os textos, mas também para as práticas, os contextos de produção, distribuição e consumo que os constituem (BAZERMAN; PRIOR, 2004). Nesse processo, “é preciso que aqueles que vivem as práticas sociais [estudadas] sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões como válidas de seus pontos de vista” (MOITA LOPES, 2006, p. 23, citando Bygate, 2004). Buscando o alinhamento com tais perspectivas, foram realizadas entrevistas via correio eletrônico com os autores dos artigos analisados, bem como com os editores dos periódicos do universo de análise. As questões foram elaboradas de modo que os participantes pudessem emitir parecer sobre a validade dos dados levantados com a análise textual, ao mesmo tempo em que apresentassem sua visão acerca de questões da pesquisa desenvolvida atualmente em LA e, particularmente, em escrita. O convite enviado aos autores corresponde ao Anexo 1; o convite enviado aos editores, ao Anexo 2; o questionário enviado aos autores que aceitaram participar encontra-se no Anexo 3; e

o questionário enviado aos editores que se dispuseram a participar da pesquisa encontra-se no Anexo 4.

Foi convidado a participar do estudo o primeiro autor de cada relato de pesquisa incluído no *corpus*, exceto em um caso, em que o contato do primeiro autor, e também o do segundo, não foram encontrados na plataforma Lattes<sup>12</sup> e em *sites* de busca na internet, tendo sido contatado então o terceiro autor. Alguns pesquisadores se mostraram autores de mais de um artigo no *corpus* selecionado; por isso, apesar de o *corpus* conter 20 relatos, 15 pesquisadores-autores foram convidados a participar da pesquisa. Desses, 7<sup>13</sup> responderam ao questionário.

Entre os editores, contatei 5 pesquisadores, os quais são apontados como editores-chefes dos periódicos nos respectivos *sites* das publicações (um editor da TLA, um da RBLA e três da L&E). Desses, 2 responderam ao questionário.

O projeto referente a esta parte da pesquisa, que envolve a participação de autores e editores da comunidade disciplinar investigada, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, tendo sido aprovado sob o protocolo Nº 0030.0.243.000-08.

As entrevistas foram analisadas com foco nos conteúdos relevantes para esclarecer a análise textual, atentando-se para as escolhas semânticas no sistema de transitividade (nominalizações e processos, principalmente) que apontavam para posicionamentos epistemológicos em relação à escrita. Nos termos de Barton (2004, p. 66), procurei por “elementos textuais ricos em significação”. De acordo com Barton, (idem, *ibid.*), um elemento textual rico pode ser qualquer característica lingüística, em um texto, que aponta para o modo como o significado está inscrito naquele texto, revelando valores contextuais.

No próximo capítulo, apresento a análise e a discussão dos dados.

---

<sup>12</sup> A Plataforma Lattes é a base de dados de currículos de pesquisadores e instituições, das diversas áreas do conhecimento, atuando no Brasil.

<sup>13</sup> Os autores-participantes serão chamados A1, A2 e assim sucessivamente em ordem numérica.

### **3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da descrição e interpretação dos relatos de pesquisa e das entrevistas, os resultados podem ser assim sintetizados:

- 1) a lógica de relatar o processo de pesquisa pode ser descrita por cinco movimentos retóricos, que ratificam a lógica IMRD, mas apresentam peculiaridades no modo como são textualizados, como o hibridismo retórico em algumas seções;
- 2) as áreas de interesse para pesquisa identificadas podem ser assim nomeadas: a) Análise de Texto/Discurso (com foco no estudo de elementos lingüístico-textuais ou discursos subjacentes ao texto); b) Ensino/Aprendizagem da Escrita (com foco no processo de reescritura de textos); e Formação do Professor de Escrita (com foco na (re)construção de crenças sobre escrita, linguagem e avaliação);
- 3) as seções de Metodologia dos relatos se configuram como textos sintéticos, silenciados em termos da descrição da abordagem metodológica dos dados, de procedimentos e categorias de análise adotados;
- 4) o procedimento de análise que se mostra mais recorrente nos relatos, pela observação da apresentação dos resultados, é a análise do texto ou do discurso como busca indutiva por elementos textuais ricos (BARTON, 2004), fatos textual-discursivos significativos em relação ao tópico estudado;
- 5) o discurso teórico da escrita como prática social, recorrente nos artigos, contrasta com desenhos de pesquisa que pouco exploram a investigação dos contextos nos quais a escrita é produzida.

#### **3.1 Organização retórica dos textos**

Conforme relatei na seção de Metodologia deste estudo, o primeiro procedimento de análise, que serviu para entender a textualização macro dos relatos, foi o mapeamento da sua organização retórica. Algumas seções se mostraram de difícil classificação retórica e outras apresentaram um certo hibridismo retórico, como, por exemplo, a mistura de informações de ordem metodológica e da ordem dos resultados. Embora não avaliem como negativa essa variabilidade dos relatos, alguns participantes entrevistados acreditam que ela dificulta a leitura e a

apreensão de modelos de referência para a escritura do gênero, principalmente para os pesquisadores iniciantes. Os resultados parecem apontar para a necessidade de se estabelecer uma cultura de sistemas simbólicos e valores disciplinares compartilhados em termos da textualização de estudos na área.

A lógica de relatar o processo de pesquisa evidenciada a partir dos relatos do *corpus* pode ser sistematizada em cinco movimentos retóricos: introduzir o estudo; revisar a literatura; descrever a metodologia; apresentar e discutir resultados; e concluir o relato, os quais ratificam a lógica IMRD proposta na literatura (HILL ET AL., 1982; SWALES, 1990; MOTTA-ROTH, 2001, ver Revisão da Literatura, seção 1.3.2.1, a partir da página 48). Foram identificadas, no entanto, algumas variações em relação à realização desses movimentos, em relação à forma como são efetivamente textualizados. Cada um dos movimentos é desenvolvido em uma ou mais seções textuais. O Quadro 4 mostra a ocorrência dos 5 movimentos retóricos nos relatos do *corpus* (o sinal positivo indica a identificação do movimento no texto, ao passo que o sinal negativo indica a ausência):

| Texto  | 1. Introduzir o estudo | 2. Revisar a literatura | 3. Descrever a metodologia | 4. Apresentar e discutir resultados | Concluir o relato |
|--------|------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------------------|-------------------|
| TLA#1  | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| TLA#2  | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| TLA#3  | +                      | +                       | +                          | +                                   | -                 |
| TLA#4  | +                      | -                       | +                          | +                                   | +                 |
| TLA#5  | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| TLA#6  | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| TLA#7  | +                      | -                       | +                          | +                                   | +                 |
| TLA#8  | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| TLA#9  | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| TLA#10 | +                      | -                       | +                          | +                                   | +                 |
| TLA#11 | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| RBLA#1 | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| RBLA#2 | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| RBLA#3 | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| L&E#1  | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| L&E#2  | +                      | +                       | -                          | +                                   | +                 |
| L&E#3  | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| L&E#4  | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| L&E#5  | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |
| L&E#6  | +                      | +                       | +                          | +                                   | +                 |

**Quadro 4 – Movimentos retóricos nos relatos do *corpus***

Os 20 artigos iniciam o relato com uma seção introdutória, que, em 16 deles, têm o título convencional<sup>14</sup> *Introdução*. Conforme o modelo CARS, proposto por Swales (1990, p. 141), na seção de Introdução de um artigo, o autor realiza 3 movimentos retóricos principais: 1) estabelece um território de pesquisa, 2) constrói um nicho, identificando uma lacuna no conhecimento a ser preenchida, e 3) explicita como esse nicho vai ser ocupado pelo estudo a ser realizado (ver Revisão da Literatura, página 47). Para fins dessa pesquisa, detive-me apenas na identificação do movimento 3 – Ocupar o Nicho, que apresenta como principais estratégias de realização (passos): a) delinear os objetivos; ou b) apresentar a pesquisa, pois esse movimento foi observado para a posterior determinação dos interesses de pesquisa em escrita (subseção 3.2). O Exemplo 1 ilustra tal movimento em um dos artigos da TLA, com destaque dos lexemas explícitos observados para identificá-lo:

#### **Exemplo 1**

[TLA#5] **Este trabalho tem como objetivo** discutir crenças e valores sobre a escrita em recentes manuais escolares de língua portuguesa para o Ensino Médio.

Dos 20 artigos, 17 apresentam uma seção de Revisão da Literatura, separada da Introdução, para discussão de estudos prévios. No modelo CARS, Revisar a literatura é o passo 3 do movimento 1 – Estabelecer um território. Os artigos do *corpus* mostram uma certa especificidade quanto a esse aspecto: em geral, as seções de Introdução estabelecem o território fazendo generalizações (passo 2) e estabelecendo a importância da pesquisa (passo 1), mas a Revisão da Literatura se dá efetivamente em uma seção posterior, específica. Características gerais que permitem evidenciar o movimento retórico de Revisar a literatura são os padrões de citação direta e indireta (indicação do nome dos autores, do ano da obra e da página consultada; uso de aspas).

Foi possível identificar duas tendências para a construção da Revisão da Literatura no *corpus* analisado: 1) resenhar itens de pesquisa prévia sobre o foco de estudo; e 2) apresentar suporte teórico-metodológico da pesquisa. A primeira tendência se constitui como uma síntese avaliativa do conhecimento e das idéias que já foram construídas na literatura em relação a um determinado assunto. É comum o destaque de conceitos, resultados, discussões e conclusões relevantes

---

<sup>14</sup> Chamarei os títulos que remetem à tradicional estrutura IMRD de títulos convencionais por oposição a títulos de conteúdo, que evocam a temática específica abordada no estudo.

sobre o tema, apontados em trabalhos anteriores, sem que haja indicação do enquadre escolhido para analisar os dados. O Exemplo 2 ilustra essa tendência:

### **Exemplo 2**

[TLA#1] **Cavalcanti e Cohen (1993)**, comparando composições de um aluno com as do restante da classe, **notaram** que os alunos esperam modelos preestabelecidos de escrita que demonstrem valores importantes no modo de produção textual. **Suas pesquisas apresentam** a revisão como uma forma de modificação do texto original, levando à reescrita. **De acordo com os autores**, essa revisão é preferida pelos professores durante o processo de composição textual, quando oferecem comentários que a suportam.

A segunda tendência se constitui como a descrição de um enquadre analítico que serve de base para descrever e interpretar os dados (esse movimento aparece alternativamente na seção de Metodologia dos artigos). Pode constituir-se como uma descrição mais detalhada, com a caracterização de uma abordagem já conhecida ou nova (com princípios, categorias e procedimentos mais ou menos claros) ou, simplesmente, com a descrição de um conjunto de categorias conceituais segundo as quais os dados serão analisados. Os Exemplos 3 e 4 são representativos, respectivamente, dessas duas possibilidades:

### **Exemplo 3**

[TLA#2] I. **A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO**

**Dentro de uma concepção tradicional de argumentação, a argumentatividade de um texto está baseada nos fatos e valores descritos através da linguagem. São, portanto, estes fatos e valores que constituem o suporte no qual está alicerçada a argumentação, não tendo a estrutura lingüística nenhuma relação com o encadeamento argumentativo do discurso. [...] A língua, nesta perspectiva, é, portanto, considerada como um código através do qual se transmite uma mensagem.**

### **Exemplo 4**

[TLA#6] Neste trabalho, **adotamos a seguinte classificação, proposta por Carvalho e Peres** (op. cit.) e aqui adaptada aos propósitos de nossa pesquisa:

- a) **saberes conceituais:** [...].
- b) **saberes integradores:** [...].
- c) **saberes pedagógicos:** [...].

**Com base nessa classificação, podemos pensar os conhecimentos sobre escrita, texto e gênero textual**, mobilizados ao longo do Curso de Especialização.

No Exemplo 3, a adesão ao enquadre proposto não aparece com lexemas explícitos como “adotamos o paradigma x” ou “nosso referencial é y”, mas ela pode

ser evidenciada na assertividade das proposições acerca da natureza da linguagem e da argumentação, que são tomadas como verdades. No Exemplo 4, a tomada do conjunto de conceitos como referencial de análise está clara nos sintagmas “adotamos a seguinte classificação” e “com base nessa classificação”.

Em alguns relatos, não foi possível fazer uma distinção clara entre esses dois movimentos dentro da seção de Revisão da Literatura. As duas tendências, por vezes, parecem se entrelaçar, se confundir, como no Exemplo 5:

### **Exemplo 5**

[RBLA#2] A concepção do ato de ensinar como um processo que envolve a mobilização de saberes de diversas ordens trouxe à tona, nos recentes estudos sobre formação de professores, a questão do saber e de sua produção. **Defende-se, nesse processo, o estudo, de forma não normativa, do conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em suas tarefas, entendendo-se saber como o conjunto dos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, incorporados no processo de trabalho docente (PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2002). Evocamos, com base em Carvalho e Perez (2002), o que tem sido considerado na bibliografia da área como saberes necessários para o saber fazer do professor de um conteúdo específico: os saberes conceituais e metodológicos e os saberes integradores. [...]**

No Exemplo 5, o autor parece estar revisando conceitos da literatura prévia, mas, ao mesmo tempo, descreve um conjunto de categorias que serão usadas como referencial na análise dos dados (mesmo sem explicitar isso nesse momento). O modo de realização do movimento Revisar a literatura se mostrou, portanto, fluido em alguns artigos, em que não pude determinar exatamente qual a tendência empregada ou se as duas estavam entrelaçadas. A partir da dificuldade que evidenciei nesse processo de classificação, sugeriria que os relatos fossem mais explícitos principalmente quanto à descrição do suporte teórico-metodológico da pesquisa, a partir do qual os dados são analisados. Nesse sentido, em muito auxiliaria o uso mais recorrente de marcadores metadiscursivos (Vande Kopple, 1985, p. 83), “que ajudam os leitores a organizar, classificar, interpretar, avaliar e reagir em relação ao material lido”.

Nas seções de Revisão da Literatura, na discussão de conceitos sobre escrita, linguagem, letramento, observei duas estratégias distintas que permitiram identificar discursos teóricos acerca da escrita presentes nos relatos: a) adesão a um discurso por caracterização positiva; e b) adesão a um discurso pela negação de

outro. Esse aspecto será detalhado na subseção 3.5, onde trato especificamente dos discursos sobre a escrita identificados no *corpus*.

As seções de Revisão da Literatura, em 14 relatos, apresentam títulos de conteúdo: títulos relacionados ao conteúdo disciplinar abordado no trabalho (como *Manuais escolares de língua materna: letramento e saberes escolares*), diferente dos títulos convencionais (como *Revisão Bibliográfica*, *Revisão da Literatura*). Ao analisar essas seções, centrei meu olhar em parcelas textuais que explicitassem as perspectivas teórico-metodológicas acerca da escrita adotadas nos estudos, já que meu objetivo principal é traçar os discursos sobre a escrita que perpassam esses relatos.

Em relação às seções cuja função é reportar a Metodologia, dos 18 artigos que apresentam uma seção específica para esse movimento, 16 apresentam títulos convencionais que sinalizam explicitamente a natureza da seção, como *A Metodologia da Pesquisa*, *O corpus da Pesquisa*, etc. Os outros dois apresentam informações metodológicas sob títulos relacionados à natureza específica do estudo (como *A proposta de redação e a expectativa da banca*). Como a Metodologia é o foco desta dissertação, apresento, na subseção 3.3, uma descrição esquemática das seções que cumprem essa função nos artigos do *corpus*.

A apresentação e a discussão dos resultados de pesquisa são feitas, de modo integrado, ou sem uma separação sistematicamente marcada, nos 20 artigos. Enquanto a apresentação dos Resultados é caracteristicamente descritiva, a Discussão tem um tom mais interpretativo, ampliando gradativamente o foco dos resultados do estudo em direção às questões gerais da disciplina (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2001, p. 77-8). Essas diferenciações são materializadas por características lingüísticas específicas, como, por exemplo, a escolha de verbos: na apresentação dos Resultados, que tem uma natureza mais objetiva, verbos típicos são *obter*, *descobrir*, *identificar*; enquanto na Discussão, cujo tom é mais avaliativo, são escolhidos verbos como *revelar*, *sugerir*, *ilustrar*, que evidenciam um esforço de interpretação. Os Exemplos 6 e 7 ilustram a apresentação e a discussão de resultados realizadas de modo articulado:

#### **Exemplo 6**

[TLA#8] **A observação do material** produzido na avaliação **permitiu verificar** que a diversidade de gêneros textuais representados na coletânea de fragmentos de texto foi a principal justificativa para a adequação do

comando extraído do livro didático não identificado, **apontada por 5 professoras** que o consideraram adequado. **Tal Justificativa parece aderir à máxima** de que “o ensino de língua deve se dar por meio de textos diversificados”, já integrada à cultura escolar, como resultado dos estudos de Lingüística Textual presentes em documentos oficiais e materiais didáticos em circulação.

### **Exemplo 7**

[TLA#7] **Os dados do gráfico 3 mostram** como as alterações de MES se comportam de modo heterogêneo. É importante lembrar que **esses dados referem-se a percentuais baixos de alteração**, considerando todas as possibilidades de escrita, conforme mostra o gráfico 1. **Esse percentual é menor ainda quando relacionado apenas aos casos de MES**, pois esta é uma das alterações mais freqüentes cujas ocorrências somam-se ao total de alterações indicado pelo primeiro gráfico. Nesse contexto, **percebem-se mais alterações de MESE nas coletas 1, 2, 4, 6 e 8**. Nestas, a 3ª série é a que apresenta mais alterações. [...] **Salienta-se que algumas coletas podem indicar** um crescimento no número de alterações que não caracteriza retrocesso na produção da criança, mas revela que, naquele texto, ela escreveu mais e, por conseguinte, teve mais possibilidades de contexto para que essas alterações ocorressem.

No Exemplo 6, o pesquisador apresenta os resultados com a utilização de verbos e substantivos verbalizados de natureza mais objetiva (observação, verificar, apontar), enquanto, para interpretá-los, ele usa “parece aderir”, sinalizando que se trata de uma interpretação, de caráter subjetivo, e não de uma constatação. De modo semelhante, no Exemplo 7, os dados são apresentados por verbos como “mostram”, “referem-se”, “é menor”, e interpretados com “podem indicar”.

Em 12 dos 20 artigos analisados, as seções de Resultados e Discussão apresentam títulos de conteúdo, relacionados à temática estudada (como *As formações discursivas* ou *Construindo a visão de produtor de textos*); nos outros 8, são usados títulos de natureza mais convencional (como *Análise dos dados*). Outro detalhe que se mostrou característico nos dados foi a organização da apresentação dos resultados a partir da divisão em duas ou mais seções e ainda em subseções com títulos de conteúdo.

A análise evidenciou também a ocorrência sistemática, presente em 19 artigos, de uma seção de fecho do relato, que apresenta movimentos como apresentação de conclusões, resumo dos principais resultados e discussão de implicações pedagógicas. Em 10 artigos, o título recorrente da seção é *Considerações finais*. O Exemplo 8 traz a principal conclusão ou contribuição que pôde ser tirada do trabalho desenvolvido:

### **Exemplo 8**

[L&E#1] **Por fim, este trabalho serviu**, especialmente, **para nos mostrar** que os alunos envolvidos passaram a lidar com a língua não mais como algo pronto e acabado que está à disposição dos usuários para utilizá-la também de uma forma fixa e padronizada segundo modelos preestabelecidos. Começaram a conceber a linguagem como fruto de um trabalho de reflexão à medida que passaram a selecionar os recursos expressivos da língua com o objetivo de provocar deliberados efeitos de sentido nos interlocutores, fato que ficou evidente nas intensas reescritas decorrentes da busca da incorporação das qualidades discursivas no texto [...].

Em alguns textos do *corpus*, algumas seções não se mostraram de fácil classificação retórica, ou porque não se alinhavam com a natureza de nenhum dos cinco movimentos identificados como típicos, ou porque se caracterizavam como híbridas, apresentando, ao mesmo tempo, informações de naturezas distintas. Essa organização por vezes caótica dificultou os estágios seguintes da análise, como a sistematização dos dados metodológicos das pesquisas, já que, em alguns artigos, informações metodológicas apareciam na Introdução ou nos Resultados, o que acarretou a necessidade de se buscar por todo o texto informações dessa ordem.

O Exemplo 9 traz um trecho de uma seção que não foi classificada em nenhum dos 5 movimentos retóricos do artigo como um todo. Essa seção trata de experiências vivenciadas por alunos de Letras em relação à produção textual na escola, reportadas em relatório de estágios. A seção configura-se, portanto, como uma espécie de relato de experiência, que motivou a pesquisa feita *a posteriori*.

### **Exemplo 9**

[TLA#3] Os sucessivos relatórios de estágio dos alunos do Curso de Letras/*Campus* de Dourados/UFMS, ano após ano, têm mostrado que a maioria dos professores de Ensino Fundamental e Médio evita ensinar a produzir textos em suas aulas de Língua Portuguesa e os que se aventuram cometem alguns equívocos que tornam o trabalho ineficiente. [...] Dentre os problemas relacionados ao ensino de produção textual detectados pelos alunos em suas observações de aula, seus relatos têm mostrado que, além de os professores não se sentirem muito à vontade para ensinar a produção textual, quando tentam fazê-lo utilizam-no como instrumento de avaliação.

Já o Exemplo 10 é ilustrativo de uma seção de natureza híbrida, intitulada *Coletas das produções textuais e identificação das alterações de escrita*, que apresenta uma mistura de informações de ordem metodológica e da ordem dos resultados.

### **Exemplo 10**

[TLA#7] **Foram realizadas, mensalmente**, na primeira etapa da pesquisa, **oito coletas de produções textuais**. **O Gráfico 1 ilustra o percentual** de alterações verificado em cada série, [...] nas três escolas que participaram da pesquisa [...]. **Cada coleta** é representada por uma coluna. **O gráfico 1, apesar de mostrar dados quantitativos, revela um fator qualitativo** muito importante: a evolução das crianças no processo de aquisição da escrita. **O maior percentual de alterações ocorreu** nas 1<sup>as</sup> séries, [...] **superando-se os 50%**, seguido das 2<sup>as</sup>, cujos valores foram inferiores a **15%**; depois estão as 3<sup>as</sup>, que não chegam a **10%**, e as 4<sup>a</sup> séries, que não alcançam **8%**. **Esses resultados indicam** que há muito mais adequações de escrita que inadequações, registrando o progresso evidenciado pelos alunos nas suas produções.

Com o Exemplo 11, ilustro uma seção que inicia apresentando informações de ordem da Revisão da Literatura e termina com informações sobre o contexto de realização da pesquisa e sobre os sujeitos, de ordem metodológica:

### **Exemplo 11**

[RBLA#1] **A base teórica subjacente a este trabalho é constituída** pelas pesquisas na área de **Letramento Crítico** (FEHRING e GREEN, 2001) e na área de **Estudos Sócio-culturais do Letramento** (The new literacy studies) (HEATH, 1983; STREET, 1984 [...]). [...]

Por ocasião do início do curso, **os sujeitos tinham tido** um contato muito pequeno com os usos da modalidade escrita da língua. **Conheciam-na como** meio de comunicação com parentes e amigos distantes. [...]

**A fim de tornar mais claro o trabalho desenvolvido em sala de aula, durante os cinco meses de curso**, com os sujeitos da pesquisa, **sintetizamos as principais práticas de letramento em que foram envolvidos** e os tipos de textos escritos que as integram, não necessariamente nesta ordem: [...].

Evidentemente o processo de pesquisa, em geral, não obedece a uma seqüência pré-determinada e linear de ações e se constitui como um processo dinâmico, passível de reorganizações a cada nova etapa. Alguns dos artigos do *corpus* parecem refletir em sua textualização a assistemática do processo. Porém, no estudo do Exemplo 11, por exemplo, uma organização mais clara das ações vivenciadas no processo poderia trazer uma melhor sistematização do conhecimento gerado na pesquisa.

A lógica de relatar o processo de pesquisa evidenciada a partir dos relatos pôde ser sistematizada em cinco movimentos retóricos: introduzir o estudo; revisar a literatura; descrever a metodologia; apresentar e discutir resultados; e concluir o

relato, os quais ratificam a lógica IMRD proposta na literatura. Foram identificadas, no entanto, variações em relação à forma como são efetivamente textualizados. Há uma certa variabilidade ou “fluidez”, em termos do tamanho do artigo; da organização do conteúdo; do número e do nome das suas partes/seções. Determinadas seções em alguns artigos analisados se mostraram de difícil classificação retórica e outras se mostraram híbridas. Em alguns artigos do *corpus*, por exemplo, informações como descrição da coleta do *corpus* foram identificadas na Introdução.

Artigos publicados em inglês, em periódicos internacionais, analisados em outros estudos (por exemplo, Oliveira (2003) e Kurtz (2004)), se mostraram mais uniformes ao apresentarem seções mais precisamente delineadas. Nesse sentido, perguntei aos autores e editores participantes do estudo, como avaliavam as diferenças em termos de textualização evidenciadas entre os relatos publicados no Brasil e os publicados no circuito internacional, questionando possíveis causas.

Os participantes, em geral, atribuíram características positivas à “fluidez” dos relatos brasileiros, como “salutar”, “necessária”, “positiva”, “saudável”, “não problemática”. Apontaram diferentes causas ou justificativas para a variabilidade mais caracterizadora dos relatos nacionais em oposição aos da comunidade internacional. Para A1 e A2, essa “fluidez” é decorrente da busca por novas formas de relatar pesquisas, da busca de uma identidade brasileira de textualização:

#### **Exemplo A<sup>15</sup>**

[A2] Parece-me que a **“forma” de relatar pesquisas** na área dos estudos da linguagem, mais especificamente refiro-me ao campo da LA, **estaria passando por um processo de mudança**, ou seja, **buscando alternativas ao modo “clássico” de relato de pesquisas, herança dos modelos quantitativos de análise de dados**, nos quais obedecia-se religiosamente aos cânones de : Introdução, Revisão bibliográfica, Objetivos, Referencial Teórico, Procedimentos metodológicos ( sujeitos, origem dos dados, forma de coleta etc), Análises ( Resultados), considerações gerais (finais), **para uma forma, algumas vezes híbrida [...]**.

#### **Exemplo B**

[A1] **Essa “fluidez”**, como sua pesquisa denomina, é justamente uma **prova** de como, no Brasil, **os pesquisadores e a LA estão em busca de sua identidade**. O viés teórico proposto acaba levando muitos pesquisadores a **desenvolver metodologias próprias de trabalho**.

---

<sup>15</sup> Enquanto os Exemplos da análise dos relatos são nomeados a partir de algarismos numéricos (1, 2, 3...), os Exemplos provenientes da análise das entrevistas são nomeados por letras, em ordem alfabética. Os excertos foram transcritos *ipsis literis* conforme redigidos pelos participantes.

Nessa mesma linha de pensamento, A3 atribui a padronização dos artigos internacionais a uma identidade ou tradição já estabelecida, que é tida como parâmetro na seleção dos textos para publicação:

### **Exemplo C**

[A3] Acredito que existe um certo **padrão nos artigos internacionais, devido a um maior rigor na seleção dos artigos e na própria tradição de pesquisa.**

A busca de novas possibilidades, segundo A6, confirma a plasticidade dos gêneros ou, nos termos de Bakhtin, a idéia de enunciados “relativamente estáveis”:

### **Exemplo D**

[A6] Associando o **conceito bakhtiniano de gênero como enunciados relativamente estáveis** (Bakhtin, 1997) e o de **Bazerman** (2006 ,p.29) como uma **realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas** à idéia de escrita como um trabalho que envolve não só conhecimentos lingüístico-textuais, mas também sócio-pragmáticos e discursivos (portanto, **um trabalho que se altera**, pois os grupos sociais onde a escrita circula são diferentes), as **variações dos relatos de pesquisa escritos no Brasil confirmam a plasticidade dos gêneros.**

Tanto A2 quanto A6 acreditam que a variabilidade está relacionada à singularidade de cada pesquisa, que, por sua natureza orgânica, às vezes precisa ser relatada de forma híbrida; outras vezes, conforme indica A2, precisa se ater aos modelos mais tradicionais, citando como exemplo estudos etnográficos, que, segundo o autor, por sua natureza, precisam de uma seção de Metodologia específica:

### **Exemplo E**

[A2] A meu ver, essa “**fluidez**” é **necessária** e sua “**escolha**” **vai depender da natureza da pesquisa, da temática tratada, dos objetivos**, enfim **da singularidade de cada pesquisa. Algumas podem se permitir essa “liberdade científica”, outras**, no entanto, como **aquelas que regem-se pelo padrão do modo quantitativo ou aquelas que pretendem realizar etnografia** no sentido estrito, a meu ver, **precisam**, por exemplo, **de capítulo específico sobre procedimentos metodológicos, devendo ater-se a modelos mais próximos dos canônicos.**

### **Exemplo F**

[A6] Por exemplo, **apresentar procedimentos metodológicos na introdução do relato pode indicar que os dados a informar se conformam**

**com o contexto da pesquisa e de seus objetivos de tal forma que separá-los poderia causar dificuldade na compreensão** da pesquisa feita. Portanto, a **configuração do texto tem influência também do tipo de pesquisa** que foi desenvolvido.

Embora não considerem um aspecto negativo a variabilidade discutida, A7 e E2 atribuem a “fluidez” dos relatos brasileiros à falta de formação específica para a pesquisa e sua textualização em cursos de graduação, contrastando com a dinâmica de universidades de outros países, como dos Estados Unidos:

#### **Exemplo G**

[A7] A meu ver, a **“fluidez” na textualização** dos relatos de pesquisa publicados no Brasil, sugerida no *corpus*, **se deve à pouca tradição de pesquisa nos cursos de licenciatura**, que só mais recentemente estão mais sensibilizados para este eixo da formação docente.

#### **Exemplo H**

[E2] Acho que isso **pode ser atribuído à ausência de “treinamento” na realização de trabalhos acadêmicos** em nossos **cursos de graduação** e a uma certa desconfiança brasileira com relação à padronização.

Se isso de fato se confirma, então há a necessidade de se estabelecer, no Brasil, uma cultura de cursos de redação acadêmica voltados à discussão de sistemas simbólicos e valores compartilhados para a escrita em cada cultura disciplinar.

Sem atribuir negatividade à fluidez evidenciada nos relatos publicados em periódicos brasileiros, E1 e A7 ponderam que isso dificulta a leitura e a apreensão de modelos de referência desse gênero:

#### **Exemplo I**

[E1] **Não há mesmo uniformidade e nem sempre é fácil identificar a metodologia** e mesmo a **teoria de suporte**.

#### **Exemplo J**

[A7] **Embora não veja essa “fluidez” como negativa** (levando em conta o caráter de relativa estabilidade dos gêneros), **considero-a um fator que dificulta a apreensão de modelos de referência para o ensino desse gênero acadêmico**.

Compartilho da opinião posta nos Exemplos I e J, de que a “fluidez” ou hibridismo dos relatos às vezes dificulta a sua leitura, pois, na análise dos relatos, senti dificuldade para abstrair os princípios gerais que caracterizam a textualização

do gênero na cultura disciplinar estudada. Como alguns estudos têm apontado, frente ao grande número de trabalhos publicados hoje, pesquisadores experientes tendem a ler seletivamente os relatos de pesquisa, buscando as informações que interessam imediatamente a eles (BURROUGH-BOENISCH, 1999). Nesse sentido, reitero a necessidade de relatos com uma textualização mais sistematizada, e isso não significa padronizada/uniforme, mas clara na indicação das várias etapas do processo de pesquisa, com a sinalização de marcadores metadiscursivos que orientem a leitura.

Acredito que quem estuda gêneros textuais/discursivos hoje, área que talvez tenha alcançado uma certa maturidade pelos constantes debates sobre o objeto (por exemplo, nas edições do evento específico sobre o tema realizado no Brasil, o SIGET, e em publicações da área como Meurer; Bonini; Motta-Roth, 2005), entende que o objetivo da Análise de Gênero não é formular padrões textuais, mas descrever práticas sociais recorrentes e tipificadas em que a linguagem tem um papel central na constituição dos eventos, das relações. As pessoas escrevem e lêem dentro de um contexto cultural a partir do conhecimento de referência dos gêneros, tipificados, aceitos como legítimos. Esses gêneros são, de fato, “relativamente estáveis”, mas devem atender às expectativas da comunidade que deles faz uso. Nesse sentido, reitero a posição de que relatos mais sistematizados, principalmente com uma descrição metodológica detalhada, podem contribuir mais efetivamente para a evolução do debate teórico-metodológico na área e, conseqüentemente, para o amadurecimento disciplinar.

Na próxima subseção, fecho o foco sobre a seção de Introdução dos relatos, particularmente na apresentação dos objetivos, buscando delinear áreas de interesse e focos de estudo predominantes para a pesquisa em escrita no contexto investigado.

### **3.2 Interesses e focos de pesquisa em escrita**

Em síntese, a análise dos relatos, quanto a interesses e focos de pesquisa, evidenciou um maior número de estudos voltados à análise do texto e do discurso; no entanto, sem focar a descrição sistemática das escolhas no sistema da língua que criam discursos, relações e significados particulares. O processo de reescritura

se mostrou foco de estudo significativo no universo estudado, mostrando que a área atribui considerável relevância ao discurso de escrita como processo cognitivo, que teve seu auge na década de 1980. A análise realizada aponta para a carência de estudos centrados na descrição e interpretação de práticas socioculturais de letramento, ou seja, o estudo da escrita contextualizado no entorno de sistemas de atividades da vida social em que ela exerce papel constitutivo fundamental.

Para identificar os interesses de pesquisa dos relatos, além de observar os títulos dos artigos, centrei-me nas seções que identifiquei como de Introdução, em função de que um dos passos retóricos descritos na literatura como pertencentes a essa seção (SWALES, 1990; 2004; MOTTA-ROTH, 2001) é a apresentação do objetivo. Observei lexemas explícitos que sinalizam tal função, como “o objetivo deste trabalho é”, “nossos objetivos são”, e identifiquei os interesses de pesquisa a partir da segunda parte das sentenças (por exemplo, “discutir *crenças e valores sobre a escrita em recentes manuais escolares de língua portuguesa para o Ensino Médio*”), que corresponderam, em geral, ao Rema da estrutura temática (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 93). A partir disso, destaquei o foco do estudo (crenças e valores sobre a escrita, por exemplo).

Os relatos do *corpus* puderam ser agrupados em três grandes áreas de interesse para pesquisa: Ensino/Aprendizagem, Formação do Professor e Análise de Texto e de Discurso, que parecem se constituir como as grandes ramificações de estudo em LA, como aponta Motta-Roth (2007). Com a classificação dos relatos conforme essas áreas de interesse, procurei delinear apenas o principal foco de estudo, mas é preciso considerar que há intersecções nas pesquisas realizadas na área. Assim, por exemplo, estudos centrados na análise de discursos e identidades têm implicações para os processos de ensino/aprendizagem e também para a área de formação do professor.

Para fins dessa categorização, considerei o foco de investigação de cada estudo. Relatos centrados na descrição e análise de uma situação de intervenção na formação do professor foram incluídos na área Formação do Professor de Escrita (foco no professor). Por sua vez, relatos centrados na descrição e análise de uma situação de intervenção no processo de ensino/aprendizagem do aluno foram agrupados na categoria Ensino/Aprendizagem da Escrita (foco no aluno). Por fim, relatos centrados na descrição e análise de processos de textualização ou interpretação do discurso foram reunidos sob o rótulo Análise de Texto/Discurso

(foco no texto/discurso). Conforme já mencionei, essa divisão é uma forma de tentar organizar os dados, mas não pode ser pensada de forma definitiva, uma vez que os movimentos na sala de aula envolvem “o fazer do professor e do aluno mediados pela linguagem” (CONCEIÇÃO, 2002, p. 45), conforme bem coloca a autora de um dos artigos do *corpus*, destacando a inter-relação entre as áreas de interesse.

O maior número de artigos foi agrupado na categoria Análise de Texto/Discurso (8 estudos), conforme sistematizado no Quadro 5. São apresentados os objetivos de cada artigo, com o destaque de elementos léxico-gramaticais que guiaram a identificação do foco de estudo.

| ÁREA DE INTERESSE              | AA    | OBJETIVO APRESENTADO  | FOCO DE ESTUDO   |
|--------------------------------|-------|---|--|
| ANÁLISE DE TEXTO E DE DISCURSO | TLA2  | <b>Analisar</b> , em textos de crianças, <b>marcas que indiquem a capacidade argumentativa</b> já presentes nos textos infantis.  | Textualização da argumentatividade                                       |
|                                | TLA 4 | [Determinar] <b>os modos como os conceitos que envolvem língua, linguagem, leitura e escrita</b> , desenvolvidos nos PCNs, <b>estão sendo articulados</b> em um curso universitário voltado para a formação de professores de língua portuguesa.  | Crenças/concepções sobre a escrita                                       |
|                                | TLA5  | <b>Discutir crenças e valores sobre a escrita</b> em recentes manuais escolares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.   | Crenças/concepções sobre a escrita                                       |
|                                | TLA7  | <b>Verificar</b> , na escrita, <b>aspectos fonológicos</b> característicos da aquisição normal de fala, além de <b>estabelecer relações quanto à presença de padrões de textualidade</b> .  | Alterações ortográficas e padrões de textualidade                        |
|                                | TLA9  | <b>Discutir as características do gênero entrevista</b> tal como foi entendido por candidatos professores inscritos no vestibular simplificado [...], visando selecionar professores em serviço para os cursos de licenciatura.   | Textualização do gênero entrevista                                       |
|                                | TLA10 | <b>Buscar novas explicações para fatos textual-discursivos</b> nas produções escritas de formandos em Letras. Explorar a propriedade dialógica da linguagem, mobilizando fatos dessa natureza como orientação na <b>determinação de indícios, modo de dar um contorno específico a determinados fatos textual-discursivos</b> por meio do assim chamado <b>paradigma indiciário</b> . | Processo de textualização/ Abordagem metodológica para análise de textos |
|                                | L&E2  | <b>Apontar os tipos de discursos</b> que circulam e que são construídos no contexto escolar, <b>identificando as vozes</b> que se fazem presentes na produção textual de alunos.  | Construções discursivas e identitárias                                   |
|                                | L&E6  | Verificar como é o ensino da dissertação nas escolas de 2º grau de Bento Gonçalves [o estudo trabalha, na verdade, com a <b>descrição do professor sobre como ele ensina</b> a dissertação, e não com as práticas de ensino <i>in loco</i> ]  | Representações do professor sobre a sua prática de ensino                |

Quadro 5 – Estudos da área de interesse Análise de Texto e de Discurso

Em primeiro lugar, parece necessário explicitar o que se entende neste trabalho como “texto” e como “discurso”. Para isso, tomo as formulações de Meurer (2005, p. 86-87, inicialmente propostas em Meurer (1997, p. 15-17)), as quais articulam formulações de Foucault, Kress e Fairclough:

[O] *discurso* é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o *texto* é a realização lingüística na qual se manifesta o discurso. Enquanto o texto é uma entidade física, a produção lingüística de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados ‘por trás’ do texto. Todo discurso é investido de ideologias, isto é, maneiras específicas de conceber a realidade. Além disso, todo discurso é também reflexo de uma certa hegemonia, isto é, exercício de poder e domínio de uns sobre os outros.

Tendo como ponto de partida essa diferenciação entre a materialidade da linguagem e as formulações ideológicas subjacentes ao texto, 4 artigos do *corpus* parecem mais orientados para a análise da textualização em produções escritas, seja de ordem ortográfica (TLA#7), de operadores argumentativos (TLA#2) ou da ordem de características textuais/conteudísticas que apontam para o gênero entrevista como uma prática letrada (TLA#9). Um dos artigos busca refletir sobre a própria análise da textualização, propondo uma determinada abordagem metodológica para o estudo de textos escritos (TLA#10).

Os outros 4 artigos classificados como Análise de Texto/Discurso parecem mais orientados para a interpretação de princípios, valores e significados subjacentes ao texto, sem, no entanto, uma explicitação sistemática das categorias lingüístico-textuais de análise que geram essas interpretações. Há a necessidade de uma explicação mais sistemática de como as escolhas no sistema lingüístico criam determinados discursos. Os estudos exploram a análise de concepções sobre linguagem e escrita nos PCNs e no discurso de professores (TLA#4); crenças e valores sobre a escrita em livros didáticos (TLA#5); construções identitárias em produções textuais (L&E#2); e representações do professor sobre a sua prática de ensino (L&E#6).

Nesses 8 estudos, considerei que o foco estava no texto ou no discurso. Em outros estudos do *corpus* além destes, usa-se análise do discurso e perspectivas de análise textual como abordagens metodológicas para o “tratamento dos dados”, mas

com o objetivo de analisar os processos de ensino/aprendizagem do aluno e de formação do professor. Tais artigos foram classificados nas outras categorias.

Dos 12 relatos restantes, avaliei que 6 estavam centrados nos processos de ensino/aprendizagem da escrita pelo aluno, com descrição e análise de alguma situação de intervenção didática (ver Quadro 6). Dentre os focos de estudo abordados, o processo de reescrita de textos foi a temática em 4 artigos (RLA#3, L&E#1, TLA#1 e L&E#4); o processo de retextualização da “fala” para a escrita em 1 artigo (L&E#5) e a (re)construção de concepções do aluno sobre a escrita em 1 artigo (RBLA#1).

| ÁREA DE INTERESSE                     | AA    | OBJETIVO APRESENTADO  | FOCO DE ESTUDO   |
|---------------------------------------|-------|---|--|
| ENSINO/<br>APRENDIZAGEM<br>DA ESCRITA | TLA1  | <b>Analisar os comentários oferecidos pelo professor aos textos dos alunos</b> , observando os componentes básicos ali constantes e a <b>importância desses comentários de revisão</b> para a <b>reescrita do texto</b> em situação de ensino.  | Processos de revisão/<br>Reescrita                                 |
|                                       | TLA3  | Analisar e demonstrar o tipo de olhar que cada um dos sujeitos diretamente envolvidos no processo [de <b>construção do discurso</b> ] põe sobre o texto no diálogo que com ele trava e como esses sujeitos se vêem, posto que o <b>movimento de escrita/reescrita</b> envolve o fazer do professor e o do aluno mediados pela linguagem.  | (Re)construção da competência discursiva/<br>Processo de reescrita |
|                                       | RBLA1 | <b>Analisar as transformações</b> ocorridas no <b>conceito de língua escrita</b> de jovens adultos não escolarizados, potencializadas pela <b>participação em cursos do Programa Alfabetização Solidária</b> .  | (Re)construção de concepções/<br>crenças sobre escrita             |
|                                       | L&E1  | Investigar o trabalho de <b>reconstrução da discursividade</b> na escrita em textos de alunos de terceiro grau [verificando o caminho percorrido ao longo de um semestre <b>na escrita e reescrita de textos</b> ].   | (Re)construção da competência discursiva/<br>Processo de reescrita |
|                                       | L&E4  | Investigar as <b>modificações</b> qualitativas e quantitativas <b>decorrentes da reescrita do texto dissertativo</b> produzido por alunos do curso de Licenciatura em Letras e Pedagogia.   | Processo de reescrita  |
|                                       | L&E5  | <b>Analisar a relação entre o texto “falado” em uma história em quadrinhos e o texto escrito do aluno a partir do falado</b> , observando as <b>relações entre oralidade e escrita</b> na perspectiva da <b>retextualização</b> . Avaliar o <b>grau de consciência lingüística dos alunos</b> e o seu domínio da noção das <b>relações entre o texto oral e o texto escrito</b> . | Processo de retextualização  |

**Quadro 6 – Estudos da área de interesse Ensino/Aprendizagem da Escrita**

O destaque para a temática da reescrita revela o lugar relevante ainda atribuído, na área, ao discurso da escrita como processo. Esse discurso teve sua origem no final dos anos 1970, quando houve um redirecionamento do foco de pesquisa em escrita do produto para os processos cognitivos. Um marco, nesse

período, é o trabalho de Flower & Hayes, de 1980, conforme aponta Nystrand (2006, p. 18). Flower & Hayes propuseram um modelo dos processos de composição envolvidos na escrita com três elementos centrais: planejamento, tradução e revisão, os quais estariam em interação com a memória de longo prazo e o ambiente da tarefa. A ênfase nesses aspectos cognitivos levou a prática pedagógica a enfatizar, a partir dos anos 1980, os processos práticos de planejar, rascunhar e revisar as produções textuais.

Ainda que, conforme indiquei na Revisão da Literatura, a área pareça apontar para uma orientação social na discussão sobre a escrita, o discurso da escrita como processo (por oposição a produto) é muito difundido (IVANIC, 2004, p. 232). Em documentos oficiais, no Brasil, como o Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (2006, p. 79), nos critérios para avaliação das atividades de produção textual, uma das expectativas, na análise dos livros, é a de que as atividades contemplem as diferentes etapas envolvidas na escrita, nomeadas como planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita.

Por fim, na análise dos outros 6 relatos, considerei que o foco principal estava na Formação do Professor de Produção Escrita, com a descrição e análise de uma situação de intervenção, às vezes na formação inicial, às vezes na formação continuada (ver Quadro 7).

| ÁREA DE INTERESSE                | AA    | OBJETIVO APRESENTADO  | FOCO DE ESTUDO                                     |
|----------------------------------|-------|---|--|
| FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESCRITA | TLA6  | <b>Analisar</b> como o <b>saber conceitual sobre escrita, texto e gênero textual</b> se apresenta em trabalhos acadêmicos, como artigos e monografias que foram <b>produzidos por professoras de Língua Portuguesa</b> que estavam realizando um <b>curso de especialização</b> . | (Re) construção de conceitos                       |
|                                  | TLA8  | <b>Verificar</b> , em duas situações-problema, a <b>mobilização desse conceito [gênero textual]</b> pelas <b>professoras participantes</b> , para a <b>prática de análise de atividades de produção de texto</b> presentes em livros didáticos de Português.                      | (Re) construção de conceitos                       |
|                                  | TLA11 | <b>Analisar as propostas de comandos produzidos pelos professores</b> , a partir da <b>reflexão sobre</b> o emprego dos quatro elementos propostos pelos PCNs para a produção de textos escritos.   | Relação do professor com o processo da (re)escrita |
|                                  | RBLA2 | <b>Analisar os saberes mobilizados por três professoras</b> numa <b>atividade de avaliação de texto escolar</b> , realizada em contexto de <b>Formação Continuada</b> .   | (Re) construção de conceitos                       |
|                                  | RBLA3 | <b>Identificar conceitos de língua e variedade lingüística</b> subjacentes às <b>atividades de correção e avaliação de textos escolares</b> e explicitar a relação existente entre esses conceitos e a correção/avaliação.  | (Re) construção de conceitos                       |

|  |      |  |                              |
|--|------|--|------------------------------|
|  | L&E3 | <b>Verificar</b> em que medida <b>alunas do curso de Pedagogia mobilizam o saber conceitual sobre produção de texto</b> a elas apresentado, no âmbito de uma disciplina, para <b>avaliar propostas de ensino de produção de texto escrito</b> , presentes em livros destinados às séries iniciais do ensino fundamental. | (Re) construção de conceitos |
|--|------|--|------------------------------|

**Quadro 7 – Estudos da área de interesse Formação do Professor de Escrita**

O foco de estudo predominante, presente em 5 dos 6 artigos, foi a (re)construção de conceitos-base para o professor de escrita, como as concepções de linguagem, de escrita, de avaliação de texto. Nesses estudos, a tendência geral é investigar as crenças/saberes/concepções que esses professores têm inicialmente em relação à escrita (ao ingressarem em cursos de formação inicial ou continuada) e o modo como esse saber conceitual é afetado pelo engajamento nos cursos, os quais, nos relatos analisados, priorizam a reflexão a partir de uma perspectiva social/enunciativa/discursiva no trabalho com a escrita, quase sempre associada aos PCNs. Barcelos (2001, p. 71) chama a atenção para o crescente interesse, na LA em geral, nas crenças acerca da aprendizagem de línguas. Isso se deve à correlação atribuída entre crenças e comportamento/ações, ou seja, entende-se que as crenças acerca do ensino e da aprendizagem podem influenciar o modo como os aprendizes gerenciam sua aprendizagem, o modo como organizam e definem suas tarefas (p. 73). No caso específico dos relatos de pesquisa do *corpus*, o interesse nas crenças do professor parece um meio de se investigar e de se interferir nas possíveis ações desse profissional no ensino da escrita, já que seu modo de entender a linguagem e a escrita determinam, em tese, seu modo de conduzir a prática pedagógica.

Frente aos focos de pesquisa identificados no *corpus* e, conseqüentemente, às carências evidenciadas, sugiro a necessidade de estudos: 1) centrados na descrição e interpretação das práticas socioculturais que constituem e são constituídas pela escrita, ou seja, o estudo da escrita contextualizado no entorno do sistema de atividades do qual ela faz parte (BAZERMAN, 2004); 2) estudos que focalizem a descrição sistemática do modo como as escolhas no sistema da língua criam discursos, relações, significados; e 3) estudos que investiguem a escrita na sua relação com diferentes modalidades semióticas possíveis para a construção da mensagem, como imagens, sons, oralidade (SCHULTZ, 2006, p. 365).

Os autores-participantes do estudo foram consultados em relação às áreas de interesse e focos de pesquisa identificados. Perguntei a eles em que medida avaliavam tais dados como uma representação fidedigna da pesquisa em escrita no Brasil. Dois deles avaliaram como uma representação fidedigna; 4 avaliaram como parcialmente fidedigna; e 1 disse não saber avaliar, mas que percebia a recorrência, na literatura da área, das temáticas apresentadas. Os Exemplos K, L e M, ilustram essas três posturas identificadas:

#### **Exemplo K**

[A2] **Concordo** com a afirmação de que a **pesquisa sobre o Ensino da Língua Escrita**, no âmbito do contexto escolar, **tem privilegiado essas três temáticas, inclusive porque esse é o resultado obtido nas “resenhas bibliográficas” que realizado** em minhas pesquisas e que utilizo como indicador em sala de aula, ao tratar da “pesquisa com língua escrita”.

#### **Exemplo L**

[A5] **Acredito que representa muito do que se faz, mas tenho dúvidas quanto ao lugar** das **práticas de letramento** e dos estudos que se voltam para **fonologia e escrita/ortografia**.

#### **Exemplo M**

[A4] Sinceramente, **não sei**. O seu trabalho é que vai demonstrar. De modo geral, **recordo que essas três áreas têm sido recorrentes na literatura**.

Os participantes que avaliam como parcial o rol de interesses e focos temáticos apresentados apontam alguns temas que não foram contemplados. No Exemplo L, acima, o autor-participante questiona o lugar do estudo das práticas de letramento<sup>16</sup>, que de fato parecem não ter sido exploradas em termos do envolvimento efetivo de alunos em práticas de escrita constitutivas de eventos da vida social. Não há, no *corpus*, estudos nos moldes descritos por Bazerman (2004, p. 309), centrados na investigação dos processos de produção, circulação e uso dos textos como constitutivos de sistemas de atividades sociais. Porém, eu avaliaria que em alguns artigos sobre Formação do Professor há a investigação de práticas de letramento docente, pois há o envolvimento do professor na negociação de crenças e valores sobre a sua prática profissional. Quanto ao lugar dos estudos de fonologia/ortografia, esse realmente se mostrou minoritário (foi foco em apenas um artigo) e seria necessário consultar pesquisadores que trabalham com essa temática específica acerca de possíveis justificativas.

---

<sup>16</sup> Práticas de letramento são entendidas aqui genericamente como práticas sociais que envolvem a leitura e escrita de textos.

Outros autores apontaram outros temas não contemplados:

#### **Exemplo N**

[A1] Creio que **a caracterização proposta atende parcialmente as pesquisas brasileiras sobre escrita**. No item 3) [Ensino/Aprendizagem da Escrita], observo um **foco direcionado na revisão e reescrita de textos**. **É certo que esse tema é realmente central** em muitas publicações, **contudo não expõe exatamente as pesquisas que são desenvolvidas também em outros momentos do processo de produção textual escrita**, como: a) **as atividades antecipatórias à escrita** e **as estratégias empregadas no ensino de LM e LE, que são diferentes**; b) **as interfaces entre os momentos de leitura e a efetiva escrita do texto**, que, por si só, manifestam uma linha de interesse muito recente no país; c) **as manifestações de compartilhamento** (aluno-professor; professor-aluno; aluno-aluno) **na escrita produzida pelo educando**; d) **os processos atuais de avaliação da escrita**, que estão estudando as diferenças de **construções de planilhas em função dos diversos gêneros discursivos**.

#### **Exemplo O**

[A6] [A] **estão contemplados três aspectos interrelacionados**: o texto escrito, o processo de ensino-aprendizagem da escrita e a formação do professor para desenvolver esse processo. Mas **acho que estão ausentes estudos sócio-cognitivos sobre o processo de escrita**, como por exemplo, os que propõem **modelos de produção de textos escritos** (cf. Meurer, 1997).

#### **Exemplo P**

[A7] Essas **são as áreas mais representativas da pesquisa em escrita, embora se possa falar também de estudos com enfoques sociocognitivos**, como os realizados por Meurer.

Conforme ressalta o autor do Exemplo N, não são contemplados como foco principal de estudo, nos textos analisados, os diversos momentos que envolvem o processo de produção textual, além da escrita propriamente dita e da reescrita (como atividades antecipatórias, por exemplo). Há de se ressaltar, no entanto, que os processos de avaliação da escrita são abordados nos trabalhos alinhados à área Formação do Professor, quando são analisadas situações de intervenção na (re)construção de conceitos de escrita e avaliação dos professores. Quanto à temática proposta nos Exemplos O e P, estudos sociocognitivos sobre o processo da escrita, verifica-se de fato a ausência de estudos a partir desse enfoque, no *corpus* analisado, os quais seriam possivelmente alinhados à área de interesse Ensino/Aprendizagem da Escrita.

Em resumo, os autores-participantes avaliaram que a sistematização proposta representa, total ou parcialmente, o que se pesquisa sobre escrita no Brasil e

apontaram temáticas que deveriam complementar esse quadro, considerando que o *corpus* é limitado a três títulos de periódicos e a vinte relatos. A partir dessas indicações, considero que os dados levantados sejam representativos, de modo geral, da produção de artigos acadêmicos sobre a escrita publicados em periódicos nacionais.

### 3.3 Organização retórica da seção de Metodologia

O foco principal deste trabalho, no intento de mapear discursos sobre a investigação da escrita é a metodologia. Em razão disso, a seção de Metodologia dos relatos mereceu maior atenção. Mapeei sua organização retórica, buscando delinear como os pesquisadores relatam seu processo de análise. A expectativa era de, a partir disso, identificar as abordagens metodológicas e os procedimentos de análise implementados nos estudos.

As seções de Metodologia analisadas, no entanto, focalizam a seleção do corpus de análise e oferecem poucas justificativas em relação às opções metodológicas assumidas. Há, em geral, um silenciamento na descrição do processo de análise, em termos da abordagem metodológica utilizada, dos procedimentos e categorias analíticos adotados. Dada a variedade de perspectivas possíveis para o estudo da escrita, o relato mais elaborado da metodologia de pesquisa é fundamental para ajudar a construir a epistemologia da área (MOTTA-ROTH, 2005, p. 66).

Apenas um movimento, que inclui duas estratégias de realização (passos retóricos), foi identificado como recorrente no *corpus* como um todo: Movimento 1 – Seleção do *corpus* de análise. A Figura 7 apresenta a descrição esquemática do Movimento 1 nos artigos do *corpus*:

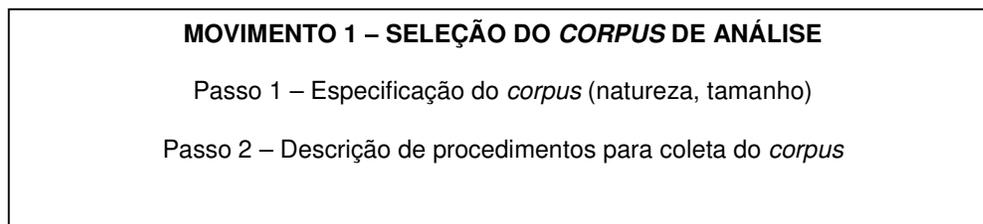


Figura 7 – Descrição esquemática do movimento recorrente nas seções de Metodologia

Um movimento nesses termos foi também identificado em trabalhos anteriores do grupo de pesquisa a que este trabalho se filia (OLIVEIRA, 2003; MARCUZZO, 2006).

O Movimento 1 não aparece necessariamente como a primeira informação da seção (ao contrário do que evidenciaram Oliveira (2003) e Marcuzzo (2006)). Às vezes aparece depois de outros trechos, que trazem informações de outras naturezas, como descrição de procedimentos de análise, ou descrição de suporte metodológico, mas que não se constituíram como movimentos recorrentes no *corpus* em geral, pois aparecem em poucos artigos.

O Movimento 1 – Seleção do *corpus* de análise – foi identificado em 15 seções de Metodologia. Nos outros 5 relatos, o movimento também apareceu, porém, em 2 deles, foi identificado em uma seção híbrida de Metodologia e Resultados e, nos outros 3, na seção de Introdução. Esse movimento é realizado por 2 passos retóricos. No Passo 1, o autor especifica sempre a natureza (por exemplo: textos produzidos por alunos em situação escolar, dados provenientes de entrevistas com professores, livros didáticos, etc.) e opcionalmente o tamanho do *corpus*. Os Exemplos 12 e 13 ilustram a realização desse passo retórico:

#### **Exemplo 12**

[TLA#10] **O *corpus* considerado** reúne um **total de 363 textos representativos dos cursos de Letras de todo o Brasil** e de todos os tipos de IES (Instituições de Ensino Superior – públicas e privadas, universidades, centros universitários, faculdades integradas e instituições isoladas).

#### **Exemplo 13**

[TLA#8] **Os dados empíricos**, para análise da prática de formação implementada, **consistem de documentos escritos e de gravações orais**, coletados durante os dois momentos de formação aqui descritos.

No Exemplo 12, destaco lexemas explícitos que sinalizam a natureza do *corpus* (textos representativos dos cursos de Letras de todo o Brasil) e o numeral que indica o tamanho da amostra (363). No exemplo 13, destaco também os lexemas que apontam a natureza do *corpus* analisado (documentos escritos e gravações orais), os quais não foram quantificados. Um levantamento geral mostra que a tendência mais recorrente para composição do *corpus* é a utilização de textos escritos por alunos em situação escolar, a fim de se investigar o processo de reescrita, a retextualização, o uso de operadores argumentativos e alterações

ortográficas, entre outros objetivos (em 8 estudos). Em segundo lugar, são mais recorrentes como *corpus* de análise as avaliações produzidas por professores para textos de alunos em cursos de formação do professor (5 estudos).

No Passo 2, o autor descreve os procedimentos implementados para gerar ou coletar os dados para análise. O Exemplo 14 ilustra a composição do *corpus* por textos gerados especificamente para a pesquisa. O Exemplo 15 ilustra a seleção de um *corpus* preexistente:

#### **Exemplo 14**

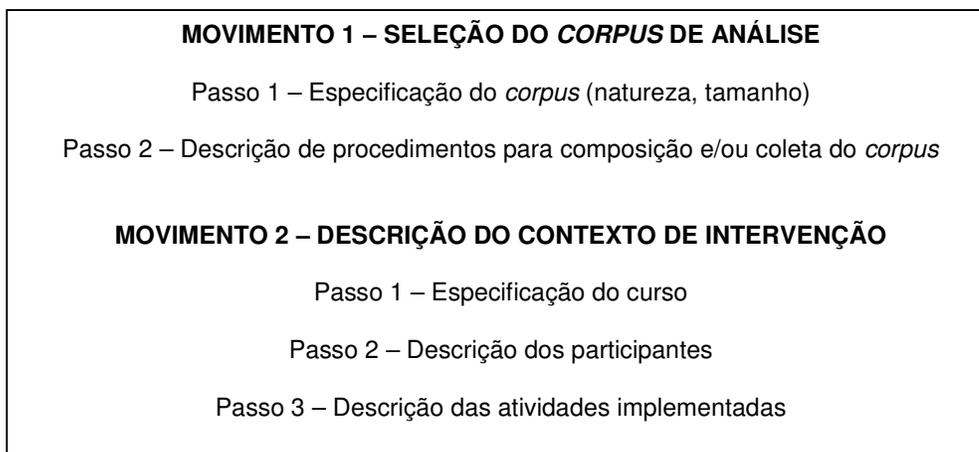
[RBLA#2] **Com o objetivo de gerar dados** que revelassem a mobilização dos conceitos de escrita e avaliação de texto, apresentados nas disciplinas já referidas, **utilizou-se como instrumento uma atividade de correção/avaliação de um texto escolar, acompanhada de justificativa escrita** para a atribuição da nota aos sujeitos, conforme instrução: [...].

#### **Exemplo 15**

[TLA#5] Para responder as questões de pesquisa mencionadas acima, **selecionamos**, em um primeiro momento, **um total de 5 coleções de Ensino Médio**, publicadas nos últimos três anos (2000-2003). [...] **Resolvemos**, dessa maneira, **fazer um recorte metodológico e concentrar nosso olhar nos livros didáticos que traziam unidades didáticas especificamente sobre escrita**, sua origem ou sobre sua relação com a oralidade.

Justificativas para a escolha do *corpus* aparecem em apenas 3 artigos e, portanto, não constituíram um movimento retórico do *corpus* como um todo. As justificativas, no entanto, em relação à seleção do *corpus* e, principalmente, em relação às escolhas metodológicas de análise, parecem muito importantes em áreas com procedimentos não suficientemente estabelecidos e ratificados (SWALES, 2004, p. 221), caso dos estudos em escrita e, portanto, mereceriam maior atenção. Conforme ressalta Motta-Roth (2005, p. 66), se a Lingüística Aplicada se caracteriza pela interdisciplinaridade e pela multiplicidade de abordagens, então a importância de esclarecer a metodologia de pesquisa pode estar sendo subestimada.

Nos 6 artigos da área de interesse Formação do Professor de Escrita e em 1 da área de Ensino/Aprendizagem da Escrita foi identificado, além do Movimento 1, um outro movimento: Descrição do Contexto de Intervenção, realizado por 3 passos retóricos. A Figura 8 apresenta a estrutura esquemática para esses artigos:



**Figura 8 – Descrição esquemática da Metodologia em artigos sobre Formação do Professor**

O Passo 1 do Movimento 2 – Especificação do Curso de Intervenção – indica o contexto no qual se deu o processo de intervenção na formação, inicial ou continuada, do professor. Em 4 estudos, tal processo se deu em cursos de Especialização em LA ao ensino do Português; em 1 estudo, em um curso de Pedagogia; e no outro, como uma espécie de grupo de trabalho com professores de uma escola privada. Em geral, indica-se, além do curso de intervenção, o nome da disciplina específica usada como *locus* de investigação. O Exemplo 16 é representativo da tendência mais recorrente:

**Exemplo 16**

[RBLA#3] **Esses professores freqüentaram o Curso de Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa**, com duração de 360 horas, oferecido pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande [...], **A disciplina Análise e Preparação de Material Didático**, a última do curso, teve como objetivos [...].

Após especificarem o curso de intervenção, os autores costumam apontar o número e descrever os participantes do evento (professores pré- ou em serviço), em termos de experiência profissional e/ou formação acadêmica, e/ou faixa etária, conforme ilustra o Exemplo 17:

**Exemplo 17**

[TLA#6] Quanto ao corpo discente, este era formado por **12 alunas, todas professoras de língua portuguesa do ensino fundamental e médio. Dessas professoras, três tinham concluído o curso de Licenciatura Plena em Letras há mais de dez anos e nove eram recém-formadas. Cinco cursaram Letras na UFCG (antigo Campus II da UFPB) e sete na Universidade Estadual da Paraíba**, ambas instituições públicas e

localizadas em Campina Grande. Vale ressaltar que **as nove professoras recém-formadas já atuavam em escolas há pelo menos dois anos.**

O Passo 3 – Descrição das atividades implementadas -, corresponde ao relato das atividades que compreenderam o curso de intervenção, incluindo leituras de textos teóricos e de documentos oficiais sobre ensino, discussão, atividades de correção/avaliação de textos escolares, escrita de monografias, sessões reflexivas, oficinas para análise de propostas de produção de texto, etc. O Exemplo 18 ilustra a realização desse passo:

**Exemplo 18**

[L&E#3] **Essa experiência compreendeu um conjunto de atividades sistematizadas em duas etapas:**

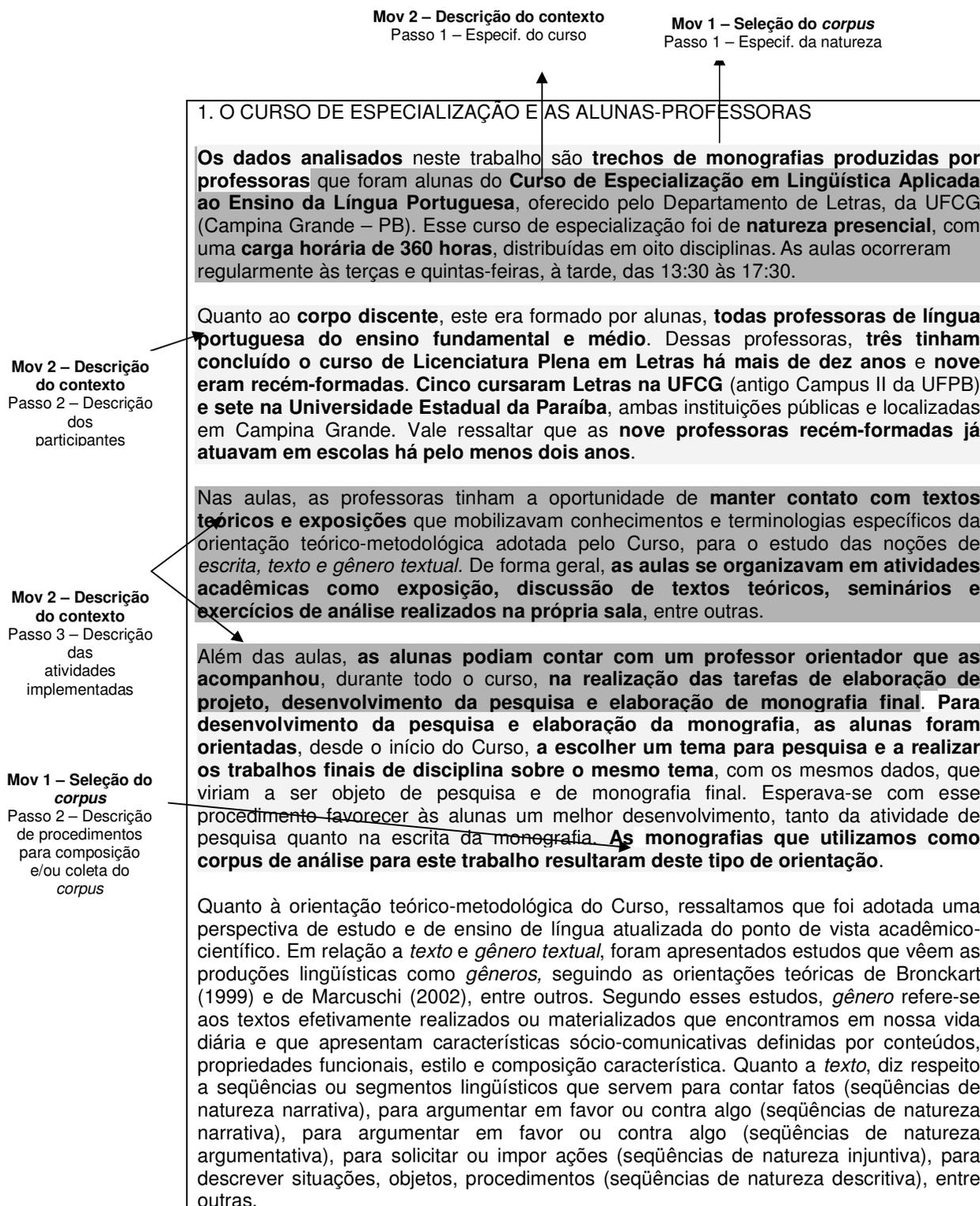
Etapa I – **Leitura e discussão de textos representativos do saber de referência** produção de texto, construídos na instância divulgação científica.

[...]

Etapa II – **Oficinas para análise de atividades de produção de texto** em livros didáticos de Língua Portuguesa. [...]

As leituras realizadas nos cursos apontam para uma forte tendência ao entendimento da escrita como prática social situada e do encaminhamento do ensino textual na perspectiva da escritura de gêneros discursivos.

A Figura 9, que apresenta a Metodologia de um dos artigos do *corpus* (TLA#6), exemplifica a estrutura esquemática identificada nos estudos de Formação do Professor de Escrita, com destaque de alguns expoentes léxico-gramaticais que guiaram a identificação. Atente-se para o fato de que o Passo 2 - Descrição de procedimentos para coleta do *corpus* -, do Movimento 1 – Seleção do *Corpus* de Análise -, é realizado após o Movimento 2 – Descrição do Contexto de Intervenção -, evidenciando uma flexibilidade na ordem de ocorrência dos movimentos. Esse exemplo de seção de Metodologia apresenta ainda, a descrição da orientação teórico-metodológica do Curso, movimento que não se mostrou recorrente no *corpus* como um todo.



**Figura 9 – Exemplar da estrutura esquemática da Metodologia nos artigos sobre Formação do Professor**

Os trechos de descrição de abordagens metodológicas, com detalhamento de procedimentos e categorias de análise, nosso maior foco de interesse, não se

mostram como características consistentes do *corpus* analisado, aparecendo em poucos relatos.

O Exemplo 19, dentre os artigos que apresentam descrição de procedimentos e categorias, sem julgamentos sobre o tipo de análise realizada, é o que evidencia um maior esforço no relato do processo de análise, a começar pelo próprio título da subseção (“O processo de Análise”), dentro da seção de Metodologia. No trecho, destaco as nominalizações que indicam as categorias e os verbos (processos) que indicam os procedimentos/ações de análise (e ou verbos nominalizados - metáfora gramatical - exemplo: analisar - análise).

### **Exemplo 19**

#### **[L&E#1]O processo de análise**

Dividimos a análise do corpus em duas fases:

Na 1ª etapa **investigamos se os textos**, em algum momento, **apresentaram as formalidades características da redação escolar expressas:**

- na obrigatória **disposição canônica** (introdução, desenvolvimento e conclusão) das partes do texto, ainda que inadequada ao conteúdo expresso;
- no **conjunto de idéias expostas**, denominado de **lugar-comum**, porque oriundas da reprodução de **segmentos congelados de linguagem** manifesto através da **linguagem estereotipada**, de **expressões vagas e genéricas**, de **clichês**, de **noções confusas** e de **provas morais que denunciam estratégias de argumentação que substituem o esforço da construção de uma reflexão** pessoalizada.

Na 2ª etapa **investigamos se houve**, à medida que os textos foram sendo reescritos, **a construção de um discurso fundamentado na intenção de propor uma relação dialógica com algum eventual leitor manifesta através da presença**, nos textos, das **qualidades discursivas: unidade temática, concretude, objetividade, questionamento.**

As modificações ocorridas foram investigadas através da **análise comparativa entre as primeiras versões e as reescritas** a partir das **mudanças ocorridas no âmbito do parágrafo, do período, de segmentos e de itens lexicais**, através das **operações lingüísticas de: adição, eliminação, substituição, e deslocamento de unidades lingüísticas.**

Em geral, no entanto, as seções de Metodologia analisadas parecem se configurar como textos sintéticos, condensados, nos termos definidos por Swales (2004, p. 220), apresentando como características: textos curtos, não-divisão em subseções, escassas justificativas para escolhas metodológicas e o silenciamento em termos do processo de análise, em geral sem uma descrição sistemática de procedimentos e categorias de análise. Algumas seções de Metodologia apresentam vários detalhes sobre o contexto de intervenção vivenciado na pesquisa ou sobre as

ações implementadas para gerar ou coletar o *corpus*, mas os detalhes do modo como a análise foi realizada permanecem silenciados.

Como, em geral, não houve uma descrição sistemática das abordagens metodológicas e dos procedimentos analíticos nas seções de Metodologia, foi preciso estender a análise às seções de apresentação e discussão dos resultados, a fim de se buscar explicitar tais informações.

### **3.4 Sistematização de abordagens metodológicas e procedimentos de análise**

O discurso metodológico dos relatos se configura como um discurso silenciado. Contudo, a observação da apresentação dos resultados permite indicar que o procedimento mais recorrente nos relatos é a busca indutiva por elementos textuais ricos (BARTON, 2004), entendidos como fatos textual-discursivos significativos em relação ao tópico estudado, no contexto estudado. Os relatos carecem, no entanto, de uma descrição mais sistemática das escolhas do sistema lingüístico que permitem criar significados e discursos particulares.

A análise das abordagens metodológicas e dos procedimentos de análise nos relatos do *corpus* sugere a necessidade de um maior detalhamento e explicitação das escolhas metodológicas nos estudos sobre escrita, informações que, ao que parece, têm sido colocadas em segundo plano em relação a informações de outras ordens, presentes nos relatos de pesquisa. A escritura de seções de Metodologia elaboradas, nos termos de Swales, certamente contribuiria para a evolução do debate metodológico na área. Além disso, como argumenta Marcuzzo (2006, p. 65), o relato sistematizado do que de fato aconteceu durante todo o processo de pesquisa poderia ajudar mais efetivamente pesquisadores menos experientes a se engajarem nas práticas de pesquisa e publicação em sua cultura disciplinar.

Neste trabalho, retomo o conceito de “abordagem” tal como definido por Richards & Rodgers (2001, p. 19). Os autores usam o termo originalmente para o contexto de ensino (discutem abordagens de ensino), mas sua acepção parece apropriada ao campo da pesquisa também. Assim, entende-se abordagem como um conjunto de suposições/axiomas/crenças sobre a natureza de um estado de coisas, podendo estar relacionada à natureza da linguagem, da aprendizagem e, neste caso, da pesquisa. A abordagem, portanto, está no nível superior de organização de

uma metodologia; diz respeito às crenças sobre o modo de produzir conhecimento. O procedimento é um nível subordinado, inferior, que corresponde às ações, práticas, implementadas para a realização da pesquisa.

Para exemplificar, retomo a caracterização elaborada por Marcuzzo (2006, p. 13) para a Análise de Gênero como abordagem teórico-metodológica para o estudo da linguagem:

A Análise de Gênero é uma abordagem para o estudo da linguagem que, a partir da proposta de Swales (1990), está ancorada em teorias e métodos de pelo menos oito campos de estudo diferentes. Dentre esses campos, destaco a contribuição da Análise Crítica do Discurso, dos estudos sobre os contextos de escrita e da Antropologia. [...] Esses três campos de estudo ajudam a Análise de Gênero a alcançar o seu objetivo – fazer uma descrição densa da linguagem em uso (Bhatia, 1993, p. 11), que envolve a descrição, a explicação e a interpretação dos aspectos textuais e também dos aspectos contextuais (as relações sociais) acerca dos gêneros (ibidem, p. 13). Desse modo, essa abordagem investiga o gênero a partir do contexto amplo do evento comunicativo (Ruiying & Allison, 2004, p. 265).

Nesse trecho, a autora explicita o posicionamento epistemológico da Análise de Gênero em relação à produção de conhecimento sobre linguagem: a premissa de que existe uma relação dialética entre texto e contexto, que precisa ser levada em conta na análise das práticas discursivas.

Conforme já argumentado, a abordagem se situa no plano superior de organização da metodologia, sendo que as unidades menores, responsáveis pela implementação da abordagem, são os procedimentos. Marcuzzo (2006, p. 60-61) também fornece um bom exemplo para elucidar o termo “procedimento”, ao sistematizar 3 procedimentos para análise da macroestrutura de gêneros, segundo resultados da análise de seu *corpus*:

Para analisar a macroestrutura, os autores adotam um ou mais dos três procedimentos abaixo:

1. análise de um *corpus*-piloto, que consiste em examinar um conjunto reduzido de artigos a fim de que os resultados dessa análise prévia orientem a seleção das categorias; e/ou
2. utilização de um modelo previamente proposto para analisar os dados, que consiste em adotar os procedimentos de análise textual propostos por outro(s) pesquisador(es) em estudo(s) publicado(s) na área; e/ou
3. análise cruzada, denominada, em inglês, de *inter-rater analysis*, que consiste em realizar um cruzamento dos resultados levantados pelo autor da pesquisa e um outro avaliador [...].

No trecho, a autora descreve os procedimentos de Análise de Gênero identificados em seu *corpus*, que indicam o foco na análise do texto e a carência de procedimentos mais voltados para investigação do contexto.

Para determinar as abordagens metodológicas empregadas nos estudos do *corpus* desta dissertação, centrei-me nas seções de Metodologia dos relatos, bem como nas seções de Revisão da Literatura (já que a descrição da abordagem teórico-metodológica aparece alternativamente nesses dois espaços). O exame do *corpus* evidencia que raramente as abordagens são nomeadas, definidas e descritas em seus procedimentos. Pode-se especular, como justificativa para esse dado, que os autores dos artigos assumem conhecimento prévio por parte dos leitores, considerando desnecessária essa explicação (SWALES, 2004, p. 220). Reitero, no entanto, a posição, já explicitada em outras partes deste texto, de que as explicações e justificativas metodológicas são muito importantes em áreas como a LA em geral, que não têm (e provavelmente nunca terão, devido à natureza do objeto, variável, situado) abordagens e procedimentos auto-explicativos.

O Quadro 8 traz uma síntese das informações levantadas quanto às abordagens metodológicas no *corpus*. Na primeira coluna, indico o artigo analisado, na segunda coluna, destaco os relatos em que a abordagem é explicitada, seja na Revisão da Literatura, seja na Metodologia; na terceira, sinalizo se a abordagem apresentada é definida, em uma dessas seções, em termos de seus construtos epistemológicos e; por fim, na última coluna, sinalizo se os procedimentos de análise utilizados são descritos na seção de Metodologia.

| ABORDAGENS METODOLÓGICAS |  |                                      |                                   |
|--------------------------|--|--------------------------------------|-----------------------------------|
| AA                       | NOMEADA  | DEFINIDA<br>(NATUREZA/<br>CONCEITOS) | DESCRITA EM<br>PROCEDIMEN-<br>TOS |
| TLA#1                    | -  | -                                    | -                                 |
| TLA#2                    | Teoria da Argumentação de Ducrot (Revisão da Literatura)                                     | +                                    | -                                 |
| TLA#3                    | Proposta de Guedes (1994) para (re)construção da discursividade dos textos (Rev. Literatura) | +                                    | -                                 |
| TLA#4                    | Análise do Discurso de linha francesa (Metodologia)  | +                                    | -                                 |
| TLA#5                    | -  | -                                    | -                                 |
| TLA#6                    | -  | -                                    | -                                 |
| TLA#7                    | -  | -                                    | -                                 |
| TLA#8                    | -  | -                                    | -                                 |
| TLA#9                    | -  | -                                    | -                                 |
| TLA#10                   | Paradigma indiciário (Metodologia)   | +                                    | +                                 |
| TLA#11                   | -  | -                                    | -                                 |

|        |  |   |   |
|--------|--|---|---|
| RBLA#1 | -  | - | - |
| RBLA#2 | -  | - | - |
| RBLA#3 | Paradigma interpretativista – Estudo de caso (Metodologia)                                   | - | - |
| L&E#1  | Proposta de Guedes (1994) para (re)construção da discursividade dos textos (Rev. Literatura) | + | + |
| L&E#2  | -  | - | - |
| L&E#3  | -  | - | - |
| L&E#4  | -  | - | - |
| L&E#5  | Estudo de caso (Introdução)  | - | - |
| L&E#6  | -  | - | - |

**Quadro 8 – Sistematização das abordagens metodológicas identificadas**

Dois estudos que nomeiam explicitamente a abordagem metodológica o fazem sem uma definição clara (o Exemplo 21 fornece uma rápida conceituação, mas que carece de aprofundamento e da definição das bases epistemológicas da abordagem). Nesses estudos, os autores parecem supor conhecimento prévio por parte dos leitores, entendendo como desnecessária sua caracterização:

#### **Exemplo 20**

[RBLA#3] **Este estudo segue o paradigma interpretativista**, podendo ser **configurado como um estudo de caso**, pois nossa atuação se restringiu a um grupo de 12 professores de Língua Portuguesa do ensino fundamenta e médio [...].

#### **Exemplo 21**

[L&E5] Em se tratando de **caracterização metodológica**, esta pesquisa fica **enquadrada como um estudo de caso**. Segundo Nunan (1992), o estudo de caso pode ser identificado como uma pesquisa do como e do que acontece em uma escola específica, em uma sala de aula com alguns alunos.

Esses estudos carecem de uma descrição aprofundada em termos dos princípios epistemológicos que sustentam as abordagens, assim como de uma descrição de procedimentos e categorias de análise implementados a partir do enquadre assumido.

O exemplo de descrição de abordagem metodológica mais extensivo do *corpus* é o que trata do paradigma indiciário, o qual explora aspectos do fenômeno discursivo, tais como relações intergenéricas e dialógicas. Como a nomeação “paradigma indiciário” parece pouco recorrente em relatos de pesquisa da área (no *corpus* analisado, pelo menos, só apareceu neste exemplo), seus pressupostos teórico-metodológicos são explorados ao longo de 4 páginas, algo singular no *corpus* analisado. De acordo com Swales (2004, p. 223), a descrição tende a ser

mais elaborada se a metodologia, quando não necessariamente nova, é nova para grande parte da audiência-alvo.

O paradigma indiciário, além de nomeado e definido, é descrito (abstratamente) em termos dos procedimentos e categorias de análise a serem adotados segundo seus princípios.

### **Exemplo 22**

[TLA#10] Como, enfim, explorar, nesse tipo de investigação didático-pedagógica, a singularidade de fatos textual-discursivos que ocorrem nos textos? Se todos os enunciados são sempre responsivos, como eleger um fato singular dentre tantos outros? Não seria particularizar demais, para cada fato, uma nova explicação? [...] Em primeiro lugar, **nenhum fato pode ser singularizado sem que se levante e se teste uma hipótese sobre ele.** [...] **Há, evidentemente, diferentes critérios para o estabelecimento de hipóteses no campo lingüístico. No presente trabalho, essas hipóteses situam-se no plano dos fatos a que chamo de textual-discursivos.** Desse modo, **incluem-se referências que podem ir da ortografia às diferentes dimensões da linguagem (fonético-fonológica, morfossintático-semântica e pragmático-enunciativa),** desde que as observações feitas com base em cada uma delas estejam ligadas ao processo de textualização pela escrita e em consonância com a perspectiva textual-discursiva de partida. **Concebo, portanto, a constituição de hipóteses com base em critérios lingüísticos como fruto de um recorte, ao mesmo tempo, teórico - o dialogismo bakhtiniano como teoria de partida – e metodológico – a delimitação de fatos textual-discursivos, marcados por aspectos lingüísticos particulares.**

Nesse exemplo, o pesquisador explica a abordagem que adotará para analisar os dados, mas não relata como se deu efetivamente seu processo de análise: as etapas e os procedimentos implementados.

O estudo que apresentou maior clareza e sistematização dos procedimentos de análise, já apresentado na página 87, é um estudo que utiliza como abordagem metodológica a proposta de Guedes (1994), cujo objetivo é analisar a transformação de redações escolares em discursos com um trabalho centrado em 4 categorias (chamadas “qualidades discursivas”): unidade temática, objetividade, concretude e questionamento:

### **Exemplo 23**

[L&E#1] *O processo de análise*

Dividimos a análise do corpus em duas fases:

Na 1ª etapa **investigamos se os textos, em algum momento, apresentaram as formalidades características da redação escolar expressas:**

- na obrigatória **disposição canônica** (introdução, desenvolvimento e conclusão) das partes do texto, ainda que inadequada ao conteúdo expresso;
- no **conjunto de idéias expostas**, denominado de **lugar-comum**, porque oriundas da reprodução de **segmentos congelados de linguagem** manifesto através da **linguagem estereotipada**, de **expressões vagas e genéricas**, de **clichês**, de **noções confusas** e de **provas morais que denunciam estratégias de argumentação que substituem o esforço da construção de uma reflexão** pessoalizada.

Na 2ª etapa **investigamos se houve**, à medida que os textos foram sendo reescritos, **a construção de um discurso fundamentado na intenção de propor uma relação dialógica com algum eventual leitor manifesta através da presença**, nos textos, das **qualidades discursivas: unidade temática, concretude, objetividade, questionamento.**

As modificações ocorridas foram investigadas através da **análise comparativa entre as primeiras versões e as reescritas** a partir das **mudanças ocorridas no âmbito do parágrafo, do período, de segmentos e de itens lexicais**, através das **operações lingüísticas de: adição, eliminação, substituição, e deslocamento de unidades lingüísticas.**

Nesse relato, o pesquisador explicita as ações implementadas para análise e as parcelas lingüístico-textuais que foram observadas para categorização dos dados.

A tendência evidenciada no *corpus*, no entanto, é a ausência de uma nomeação específica da abordagem metodológica utilizada como referência para a análise dos dados (em 11 artigos) ou a simples menção a uma abordagem, sem sua explicação (em 2 artigos). Nos demais artigos, em que há a nomeação das abordagens, os estudos carecem de um relato dos procedimentos de análise realizados. Nesse sentido, o discurso metodológico dos relatos se configura, em geral, como um discurso silenciado.

Conforme relatei na seção 3.3, poucas vezes, nas seções de Metodologia dos relatos analisados, foram identificados trechos que descrevessem os procedimentos de análise dos dados. Desse modo, foi necessário buscar a identificação e a sistematização dos procedimentos a partir da observação da apresentação e discussão dos resultados. Tal tarefa se mostrou árdua em certos casos, em que foi difícil abstrair os procedimentos centrais entre um mar de dados. Nesse sentido, ressalta-se que os dados levantados são interpretações, parciais, subjetivas, falíveis. Mais uma vez, reitero a importância de uma descrição sistemática, ainda que sintética, sobre as ações de análise do estudo, o que seria de grande valia para a sistematização das formas de produzir conhecimento na área.

No Anexo 5, apresento uma tabela com os procedimentos de análise centrais identificados em cada relato, descritos ou na seção de Metodologia, ou observados na seção de apresentação dos resultados. A leitura desse quadro permite abstrair procedimentos centrais que se mostram recorrentes no *corpus*: 1) descrição/análise de fatos lingüístico-textuais e/ou interpretações discursivas; 2) exemplificação desses fatos e/ou interpretações a partir de excertos textuais; e 3) destaque de elementos léxico-gramaticais observados para a análise.

Tomando como *corpus* de análise textos produzidos por alunos ou professores, entrevistas, livros didáticos, documentos oficiais, etc., os estudiosos buscam revelar fatos textual-discursivos relacionados ao processo, análise, e ensino/aprendizagem da escrita. Esse procedimento se mostrou típico em 19 dos 20 artigos analisados, entre todas as áreas de interesse investigadas. Assim, indica-se que fazer pesquisa sobre a escrita, ainda que com foco na Formação do Professor ou em Ensino/Aprendizagem, é também analisar texto/discurso.

Fazer análise do texto ou do discurso, nesse contexto, parece se configurar, nos termos descritos por Barton (2004, p. 66), como a busca indutiva e intuitiva por elementos textuais ricos, como trechos que apontem para valores e crenças sobre a escrita em livros didáticos ou concepções do professor sobre a escrita.

O Exemplo 24 evidencia o procedimento de interpretação do discurso de professores universitários entrevistados acerca de suas concepções sobre a escrita. Observa-se o destaque de excertos ilustrativos e elementos lexicais observados para identificar, conforme denomina o autor, determinadas formações discursivas:

#### **Exemplo 24**

[TLA#4] **Observem-se os diferentes estatutos de *falta*** na resposta de um informante quando lhe foi solicitado que justificasse sua afirmação de que ***eles têm muita dificuldade na execução do que nós pedimos pra eles, do que nós exigimos deles:***

**[6] *entendimento do texto, falta de vocabulário e falta de exercício da fala e da escrita. (P1)***

Diríamos que, nos ***sintagmas entendimento do texto, falta de vocabulário e falta de exercício, o abstrato falta hierarquiza-se no campo semântico da causa-conseqüência***. Ou seja, um efeito de sentido produzido por essa seqüência sintagmática seria algo como: o aluno não entende porque não tem vocabulário, e não tem vocabulário porque não se exercita nem oralmente nem por escrito. De onde se deduz que o exercício repetitivo seria o meio mais eficaz ou para evitar problemas de leitura-escrita ou para solucioná-los. De qualquer forma, ***essa visão mecanicista do ato de ler-produzir textos,***

**inscreve-se indubitavelmente em uma FD tradicional de ensino de língua.**

Os relatos parecem carecer, nesse aspecto, de propostas teórico-metodológicas de referência que permitam sistematizar como os elementos do sistema lingüístico constituem determinados significados, discursos e relações. A não-descrição desses elementos configura a análise de texto e de discurso apenas como processo de interpretação cognitiva. É um processo cognitivo de fato, mas orientado pela materialidade lingüística, que tem a propriedade de constituir as realidades discursivas. Os referenciais propostos nesta dissertação, por exemplo, oferecem possibilidades de parcelamento da linguagem para análise. A Lingüística Sistêmico-Funcional organiza as escolhas do sistema a partir das metafunções ideacional (sistema de transitividade), interpessoal (estruturas de modo) e textual (estrutura tema-remática). Já a Análise de Gênero proposta por Swales parcela a linguagem a partir de unidades retóricas, os movimentos e os passos, flexíveis em termos de realização lingüística.

Pensando uma escala em termos da natureza de procedimentos de análise, poder-se-ia alocar, em um extremo, os procedimentos de cunho totalmente textual e, no outro, os procedimentos exclusivamente centrados na investigação do contexto. No *corpus* analisado, os procedimentos utilizados situam-se, em geral, mais próximos do eixo textual, já que apenas 5 estudos indicam mais explicitamente a exploração de índices contextuais, ao entrevistarem ou promoverem sessões reflexivas com os participantes das comunidades de escrita investigadas. Nenhum estudo do *corpus* apresenta, pelo menos explicitamente, uma abordagem etnográfica.

Evidencia-se a necessidade, portanto, de estudos que ampliem o foco de investigação sobre os contextos de produção da escrita, a partir da descrição e interpretação dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos, que constituem sistemas de atividades sociais (BAZERMAN, 2004). Além da perspectiva etnográfica de observação desses vários processos, também aponta-se como sugestão metodológica para a área, a adoção de uma perspectiva êmica para os estudos (DAVIS, 1995), que permita aos atores sociais que vivenciam as práticas de escrita estudadas, não só dar sua interpretação sobre essas práticas, como também opinar sobre os nossos resultados e questões de pesquisa (Moita Lopes, 2006, p. 26).

Neste estudo, embora eu tenha contado com a opinião de pesquisadores da comunidade estudada, que avaliaram certos dados levantados a partir da análise dos relatos, faltou, por uma questão de tempo, mostrar aos participantes do estudo o texto final da dissertação a fim de que reagissem a ele, nos moldes de Swales (1998), em sua textografia.

As entrevistas com os autores e com os editores trouxeram questões importantes para o debate metodológico na área. Cinco autores e os dois editores-participantes concordam que a metodologia nos relatos da área tem sido insuficientemente detalhada. No Exemplo W, o autor A1 discute a generalidade dessa tendência e os problemas decorrentes:

#### **Exemplo Q**

[A1] O **problema da descrição metodológica não se restringe às publicações de textos em periódicos e livros**. Ele está muito **constante** na construção do capítulo que descreve as metodologias empregadas em pesquisas em **monografias, relatórios de pesquisa, dissertações de mestrado e teses de doutorado**. Assim, particularmente, creio que **os relatos de pesquisa, no Brasil, são parciais e não atendem às necessidades dos leitores da área**.

Pelo menos 3 participantes apontam como uma das causas do pouco detalhamento metodológico as restrições de espaço impostas pelos periódicos (conforme Exemplos R, S e T); nesse sentido, os autores prefeririam detalhar menos a metodologia, a fim de obterem maior espaço para a apresentação dos resultados:

#### **Exemplo R**

[A1] [...] me incomoda nesse sentido, ao enviar artigos para revistas, é que o **número de páginas permitido acaba reduzindo a exposição da parte metodológica**. Assim, como autor, **prefiro dispor de mais espaço para a análise e a discussão dos resultados do que para a metodologia** do trabalho efetuado.

#### **Exemplo S**

[A4] É a **seção na qual fazemos mais cortes** para deixar **espaço para as demais**.

#### **Exemplo T**

[A6] **Se os relatos de pesquisa são publicados em revistas especializadas ou em anais**, a descrição da **metodologia é restrita, tendo em vista que a quantidade de páginas para todo o artigo é reduzida**. Se são divulgados em livros, o número de páginas é consideravelmente maior, logo, é possível encontrar-se uma descrição pormenorizada. Ou seja, **são**

**fatores externos** que **podem estar determinando o maior ou menor detalhamento** da **metodologia** das pesquisas.

No entanto, apesar das restrições de espaço, há de se ressaltar que em uma área de contingências e variedade de enfoques sobre o objeto, a importância de esclarecermos nossa metodologia de pesquisa pode estar sendo subestimada (MOTTA-ROTH, 2005, p. 66).

Aliada a essa questão de restrição de espaço por parte das publicações, A1 menciona que outro fator pode estar influenciando o pouco detalhamento metodológico: a influência de áreas de métodos e procedimentos mais estabelecidos, que não necessitam de maior explicação:

#### **Exemplo U**

[A1] Essa posição redutora é resultado de **influências que recebemos de outras ciências**, em que os **métodos são extremamente fechados e reducionistas**, o que **leva os autores a não precisar descrevê-los, apenas citar o procedimento** e os **leitores já sabem do que se trata**.

Diferente dessas áreas, a Lingüística Aplicada, em geral, incluindo os estudos sobre a escrita, necessitam de relatos mais explicativos, menos silenciados, já que nossa área de investigação não se caracteriza por procedimentos suficientemente estabelecidos e ratificados (SWALES, 2004, p. 221), conforme já argumentado nesta dissertação. Isso, a meu ver, contribuiria para a evolução do debate metodológico na área, já que, como caracteriza o autor A1, “estamos, no período atual da Lingüística Aplicada, num momento de interface, de busca de identidade metodológica”.

### **3.5 Discursos sobre a escrita e sua investigação**

Para identificar os discursos em relação à escrita construídos em cada relato, parti do enquadre analítico proposto por Ivanic (2004), que propõe seis discursos sobre a escrita, os quais reagrubei em três macrodiscursos (escrita como estrutura, escrita como processo cognitivo e escrita como prática social), conforme descrito na Revisão da Literatura. Busquei, em primeiro lugar, trechos que conceituassem ou caracterizassem a escrita, o que encontrei, prioritariamente, nas seções de Revisão da Literatura. No entanto, a identificação do discurso sobre a escrita nessa seção não se constituiu como regra geral; em alguns artigos, ela apenas pôde ser

depreendida em outras seções, como a seção de Metodologia, ou Introdução, pelo próprio hibridismo dos relatos, já comentado.

Atentei para lexemas explícitos que poderiam ser associados a cada perspectiva, conforme sugestões de Ivanic (ver Revisão da Literatura, p. 31). Em certos relatos, a identificação do discurso sobre a escrita se deu, indiretamente, pela identificação do discurso sobre a linguagem ou sobre o letramento, considerando que os conceitos estão intimamente articulados com a visão de escrita.

A construção dos alinhamentos teóricos se deu, nos relatos analisados, basicamente por duas estratégias distintas: a) adesão a um discurso por meio de sua caracterização positiva (pelo que ele é); ou b) adesão a um discurso pela negação de outro (pelo que ele não é). O Exemplo 25 ilustra a primeira tendência, predominante no *corpus*, mostrando a adesão explícita à perspectiva da escrita como prática social, com destaque para os lexemas indicativos da tendência:

#### **Exemplo 25**

[TLA#6] Quanto à concepção de escrita que fundamentou a proposta teórico-metodológica do curso, adotou-se a visão de **escrita como prática social situada**. Segundo essa visão, compreende-se que **a escrita atende a propósitos e a audiências específicas** e está sempre **relacionada aos contextos de sua realização**, o que resultará em diferentes tipos de escrita e, em consequência, de **gêneros**. Portanto, a escrita é ao mesmo tempo **produto e processo**, uma vez que as opções de textualização (produto) sempre atendem aos **propósitos sociais, à audiência e à situação (processo)**.

Já o Exemplo 26 ilustra também a adesão à perspectiva da escrita como prática social, mas construída a partir da crítica a uma perspectiva teoricamente contrária:

#### **Exemplo 26**

[RBLA#2] **A tradição concebe a língua como uma abstração**, uma essência, um ideal isolado, independente do povo que a fala. [...] **Essa concepção** de ensino de língua presente na maioria das escolas, reforçada pelo senso comum e pela mídia, **é resultado de uma série de reduções** – língua = norma culta = gramática da frase – (BAGNO, 2002), que **torna cada vez mais distante o falante real (aqui o aluno) dessa língua ideal**. [...] Entretanto, se deslocarmos nosso olhar desse ideal para o real, saindo do abstrato para o concreto, veremos que **a língua, como essência, não existe, o que existe são os sujeitos que a falam**, imprimindo-lhe uma série de **variações que são construídas numa realidade histórica, social e cultural**. Ou seja, **é uma atividade social** [...].

Os três diferentes discursos acerca da natureza da escrita (e da própria linguagem) representados na Figura 3 (p. 33), a saber, escrita como prática social, escrita como processo cognitivo e escrita como estrutura, foram identificados na análise dos relatos. O Quadro 9 traz o discurso identificado em cada um dos artigos, com uma sistematização dos lexemas explícitos que apontam para tal escolha epistemológica. Em alguns estudos, entendi que havia a combinação de dois discursos. O algarismo entre parênteses nos sintagmas nominais indica o número de ocorrências daquele sintagma no trecho analisado.

| Discurso identificado       | Expoentes lingüísticos significativos  | AA     |
|-----------------------------|--|--------|
| Escrita como prática social | textos autênticos (1) ; contextos reais (1); práticas sociais (2); gêneros [circulantes na sociedade/textuais] (9); finalidades (1); meio de interação (1); condicionamentos textuais e lingüísticos do discurso (1); construções sócio-históricas (1); interações entre os membros de uma dada comunidade (1); desenvolvimento de entidades lingüísticas adaptadas a situações específicas (1); condições contextuais (1); parâmetros contextuais (1); objetivo geral (1); lugar social (1); papel social do enunciador (1); explicitar o conhecimento implícito dos gêneros (1); situações de comunicação reais e precisas (1) | TLA#2  |
|                             | atividade produtiva de discursos (1); sujeito sócio-historicamente constituído (1); condições sociais, históricas e ideológicas em que a produções textuais acontecem (1); funções sociais da escrita (1); a linguagem nas mais diferentes situações sociais (1)   | TLA#4  |
|                             | instituições sociais (1); práticas sociais (1); conceitos, normas, valores e funções socioculturais (1); as práticas de letramento são situadas (1)  | TLA#5  |
|                             | gênero [textual] (2); produções lingüísticas como gêneros (1); textos efetivamente realizados ou materializados que encontramos em nossa vida diária (1); características sócio-comunicativas (1); escrita como prática social situada (1); propósitos [sociais] (2); audiências específicas (2); contextos de realização (1); situação (processo) (1)   | TLA#6  |
|                             | modo de ação social (1); práticas sociais (2); natureza enunciativa da linguagem (1); ato de produzir um texto como um processo construtivo, sócio-interativo e situado (1); condições de produção dos textos (4); contexto de produção (2); contexto físico (1); contexto social (1); lugar social (1); interação (1); papel social do produtor/locutor (1); papel social do interlocutor (1); objetivo da interação (1); gêneros de texto (1); situação de ação de linguagem (1); situação de produção do texto (1); parâmetros do contexto de produção (1)  | TLA#8  |
|                             | práticas letradas [de letramento] (4); gêneros [textuais] (3); práticas sociais de usos da escrita (1); fenômeno social relativo a eventos de comunicação (1); valores, atitudes, sentimentos, relações sociais (1); regras sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos (1); evento de letramento (1); ponto de vista sócio-comunicativo (1); realização lingüística que circula socialmente (1)   | TLA#9  |
|                             | gêneros discursivos (4); relações intergenéricas (4); diferentes atividades humanas (1); atividade dialógica (1); enunciados; propriedade dialógica da linguagem (1)   | TLA#10 |
|                             | condições de produção [dos textos] (2); finalidade [da produção] (5); gênero [textual] (9); lugar de circulação [do texto] (6); interlocutor (9); objetivo (1); “razão para dizer o que se tem a dizer” (1)  | TLA#11 |
|                             | práticas sócio-culturais que se realizam através de textos escritos (1); função das práticas sócio-culturais (1); atividades sociais dentro do contexto cultural (1); práticas [sociais] de letramento (2); fenômeno social (1); padrões culturais próprios de grupos sociais específicos (1); práticas sócio-culturais em que a escrita se insere (1)   | RBLA#1 |
|                             | gêneros textuais (2); práticas sociais (2)   | RBLA#2 |
|                             | realidade histórica, social e cultural (1); atividade social (1); contextos de uso (1); a língua é situada (1); constitutiva realidade (1); natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida (2); interação humana (2); gêneros textuais (2)  | RBLA#3 |
|                             | instituição social (1); discursos (1); práticas discursivas (3); práticas sociais (1); signo verbal como elemento mediador e constitutivo da realidade (1); processo de construção de identidades, formação de atores sociais (1); escrita como espaço de manifestação de práticas discursivas inter e intrasubjetivas(1); gêneros discursivos (1); esferas do público e do privado, do institucional e do cotidiano (1); sujeitos interlocutores(1)   | L&E#2  |
|                             | natureza enunciativa da escrita (1); relação entre a linguagem, a sociedade e a interação (1); aspectos sócio-pragmáticos do texto (1); condições de produção dos textos (4); natureza enunciativa da linguagem (1); parâmetros acerca da situação de  | L&E#3  |

|                                 |  |       |
|---------------------------------|--|-------|
|                                 | comunicação (1); mobilização de representações dos mundos físico e sócio-subjetivo (2); lugar e momento da produção (1); instituição social onde se dá a interação (1); conhecimentos dos mundos físico e social (1); objetivo da interação (1); papel social representando pelo enunciador e pelo destinatário (1); gênero (4); forma relativamente estável de escrever, elaborada sócio-historicamente (1); esferas das atividades humanas (1); interação social (1); situações de produção de texto (1); caráter enunciativo dos textos (1); situação enunciativa (1)                             |       |
|                                 | evento de letramento (2); práticas sociais de leitura e de escrita [em determinado grupo social] (2); práticas sociais (2); situação de interação social (1); eventos de letramento; práticas sociais de leitura e escrita (2); momento específico da interação social (1); evento social (2); situação (2); contexto da produção discursiva; fenômenos dialógicos e discursivos (1)   | L&E#5 |
| Escrita como prática social     | discurso (1); (re)construção do discurso [discursividade] (3); produzir deliberados efeitos de sentidos sobre bem determinados interlocutores (1); resposta e/ou proposta de diálogo (1); “para quem fazer” (1); “para que fazer” (1); diálogo [contundente] (3); interlocução (1); qualidades discursivas (7); linguagem como atividade humana de caráter social (1); contexto social (1); enunciação (1); condições de produção (1)  |       |
| Escrita como processo cognitivo | reescrita [de textos] (5); processo [de produção textual] (2); reescrever (1); (re)construção do discurso [discursividade] (3); primeira versão (1); sucessivas reescritas (1)   | TLA#3 |
| Escrita como prática social     | diálogo (6); enunciação (1); diálogo (1); processo ininterrupto de comunicação (1); relações dialógicas (2); discurso (2); tempo sócio-histórico (1); (re)construção da discursividade (2); qualidades discursivas (5)   |       |
| Escrita como processo cognitivo | reescrita (6); (re)construção da discursividade (2); necessidade de reescrever (2)   | L&E#1 |
| Escrita como prática social     | processo interlocutivo (1); interação(1); sistema dialógico de signos (1); texto enquanto ato interativo (1); forma de ação (1)  |       |
| Escrita como processo cognitivo | reescrita (6); texto inacabado (1); novo texto (1); processo (1); reescritura (6); revisão (2); modificações qualitativas ou quantitativas (1); versão (1); melhoramento do texto (1); reescrever (1); processo de escrita (1); planejamento (1); modificações (2); aprimoramento do trabalho (1) recriação (1)  | L&E#4 |
| Escrita como prática social     | linguagem como forma de interação humana (1); prática de ações (1); discursividade (1)   | L&E#6 |
| Escrita como estrutura          | desenvolvimento da linguagem do aluno (1); capacidade expressão na linguagem oral e escrita (1); deficiências lingüísticas (1); ortografia (1); sintaxe (1); pontuação (1)   |       |
| Escrita como processo cognitivo | revisão [do texto] (13); reescrita [do texto/da produção] (6); processo de revisar (1); construção do texto [textual] (5); versão(ões) [ original/finais do processo/melhor do texto/final do texto] (8); texto em construção (1); etapa da construção [de produção do texto] (2); trabalho em progressão (1); comentários de revisão (1); processar as observações do professor (1); anotações mentais (1); modificação dos textos [do texto original] (2); processamento dos comentários (1); processo de composição textual (1); processo (1); texto reescrito (1); processar as observações (1). | TLA#1 |
| Escrita como estrutura          | evidências fonológicas (1); textualidade (1); aquisição do sistema fonológico (1); aspectos fonológicos (1); padrões de textualidade (1); modificação na estrutura segmental (1); acentuação gráfica (1); uso indevido de letra (1); transcrição fonética (1)  | TLA#7 |

**Quadro 9 – Discursos teóricos sobre a escrita identificados**

No *corpus* analisado, sobressai-se como perspectiva teórica predominante, seja como discurso único (em 14 relatos), seja combinado com outro (em 4 relatos), o discurso da escrita como prática social, como fenômeno sócio-historicamente situado. Como bem sintetiza Chapman (2006, p. 17): “enquanto uma visão cognitiva de escrita dominou a pesquisa até e incluindo os anos 1980, as duas últimas décadas têm visto um impacto maior do social, com um interesse crescente em perspectivas sociocognitivas, sociolingüísticas, socioculturais e sociopolíticas no letramento”.

No Brasil, esse interesse tem se mostrado mais consistente na última década, em que tem aumentado significativamente o número de estudos que buscam explicitar as práticas de letramento como situadas em complexos sistemas sociais e culturais (um exemplo claro dessa tendência é a proliferação de livros, artigos e demais trabalhos centrados na reflexão acerca dos gêneros discursivos). Uma ação que provavelmente muito tenha contribuído para isso foi a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, documento que adotou uma perspectiva sociodiscursiva para o ensino da linguagem, bem como os documentos oficiais subseqüentes, que mantiveram a mesma perspectiva, como o **Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático** e as **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

Embora o discurso teórico assumido acerca da natureza da escrita e da linguagem seja o de prática social, existe, como aponte na descrição dos focos de estudo identificados nos relatos, a carência de estudos centrados efetivamente nos eventos e práticas da vida social em que a escrita exerce papel constitutivo fundamental.

A construção do discurso da escrita como prática social se dá por escolhas semânticas que evocam o caráter situado da escrita, como fenômeno socioenunciativo, com destaque para o caráter constitutivo da linguagem/da escrita nas práticas, atividades. Usando os lexemas dos próprios relatos, entende-se que a escrita é constitutiva das “práticas sociais”, “atividades humanas”, que são realizadas em “contextos”, “situações” específicos, com “propósitos” específicos, por “formas relativamente estáveis de escrever” – os “gêneros textuais/discursivos”. Sobressai-se a relação linguagem, cultura e sociedade.

### **Exemplo 27**

[TLA#8] A construção de uma proposta pedagógica sobre o componente “produção de texto” exige a compreensão de dois campos de referência científica – a linguagem e a aprendizagem. Uma **forma atual de compreensão da linguagem** é a que a considera como um **modo de ação social, realizado por meio das práticas sociais** de compreender, falar e escrever. Essa compreensão centrada na **natureza enunciativa da linguagem** tem construído um conjunto de noções necessárias à explicação do **ato de produzir um texto como um processo construtivo, sócio-interativo e situado**.

A construção do discurso da escrita como processo cognitivo se efetiva por escolhas semânticas que conferem à produção escrita um caráter provisório, passível de “aprimoramento”. Assim, a escrita é concebida como um “processo”, constituído de diferentes “etapas”, que incluem “planejamento”, “revisão”, “reescrita/reescritura”, que darão origem a diferentes “versões” de um mesmo texto, em busca de seu aprimoramento. As ações de planejar, revisar e reescrever, embora também práticas, demandam essencialmente o processamento cognitivo. Sobressai-se a relação linguagem e cognição.

### **Exemplo 28**

[TLA#1] Sobre os resultados, Zamel (1985: 79) comenta que “os professores, portanto, necessitam fazer comentários mais apropriados à escrita dos alunos. Eles precisam facilitar a **revisão**, pensando **a escrita como um trabalho em progressão**, ao invés de julgá-la como um produto final acabado”. A partir dessa idéia, pode-se afirmar que o professor deve colocar-se na posição de leitor-avaliador e não na de simples juiz e avaliador, como normalmente tem sido o seu papel. Assim posicionando-se, ele poderá demonstrar ao aluno a importância da avaliação do texto e da **necessidade de revisão e reescrita da produção** que está sendo feita.

Por fim, a construção do discurso da escrita como estrutura se dá por lexemas que evocam os diferentes níveis do sistema que constitui a língua em si, como “fonologia”, “ortografia”, “sintaxe”, “pontuação”, “padrões de textualidade”, níveis pensados em termos de relações internas ao sistema. Nesse sentido, nesse discurso, as únicas relações que se sobressaem são às internas à linguagem.

### **Exemplo 29**

A cada vestibular, o aluno deixa registrado no papel as marcas de **deficiências lingüísticas** de toda ordem, na **ortografia**, na **sintaxe**, na estruturação das idéias, na **pontuação** etc. Qual é a origem desse fracasso?

Os lexemas associados a cada discurso sobre a escrita confirmam aqueles sugeridos por Ivanic (2004), conforme sistematizados no Quadro 1, na Revisão da Literatura (p. 31).

Os autores-participantes do estudo relatado nesta dissertação foram consultados acerca de sua visão sobre os discursos sobre a escrita que orientam os estudos no cenário atual de Lingüística Aplicada, tendo como referência o enquadre proposto por Ivanic (2004).

Como bem pondera o autor A6 (Exemplo W), os limites entre os discursos são fluidos, e um estudo, portanto, pode discutir aspectos que evocam mais de um desses discursos ou ainda outros. A tentativa, neste trabalho, foi a de apontar tendências, mas sempre reconhecendo as intersecções inerentes à natureza heterogênea do objeto escrita.

#### **Exemplo W**

[A6] **Não é possível afirmar com precisão**, que certas pesquisas sobre escrita sejam definidas por determinados discursos; na verdade, os **limites são fluidos**, pois a **natureza do objeto de estudo é heterogênea**. **No entanto, podemos apontar tendências**.

Os discursos mais apontados pelos autores-participantes foram os discursos da escrita como gênero e escrita como prática social, lembrados 6 vezes cada um, e o discurso da escrita como processo, mencionado em 5 ocasiões. Tais dados ratificam os resultados levantados com a análise dos relatos, que apontam uma tendência, para a área, do macrodiscurso da escrita como prática social, majoritário, e uma adesão significativa ao macrodiscurso da escrita como processo cognitivo. O Exemplo X ilustra essas indicações pelo autor A7:

#### **Exemplo X**

[A7] A meu ver, **os estudos sobre escrita**, no cenário brasileiro contemporâneo de LA, **têm sido orientados majoritariamente pelos discursos de escrita como processo, escrita como gênero, escrita como prática social**.

A comunidade disciplinar estudada parece assumir como predominante o discurso teórico da escrita como prática social, evocando seu caráter situado, como fenômeno constitutivo das práticas e atividades sociais. Nesse caso, os níveis constitutivos do fenômeno lingüístico privilegiados são o do “evento” (contexto

situacional) e o “contexto político e sociocultural” (contexto de cultura) (figura da página 33).

Conforme discuti na subseção anterior, os discursos metodológicos dos relatos são silenciados ou bastante sintéticos em termos da descrição das abordagens e dos procedimentos usados para estudar esse objeto entendido como de natureza social. A análise da apresentação dos dados desses autores sugere que os desenhos de pesquisa evidenciados:

- a) têm o texto como *corpus* principal de análise, onde há busca por elementos textuais ricos;
- b) carecem de uma descrição sistemática de como as escolhas no sistema da linguagem têm a propriedade de construir significados, crenças, identidades, relações;
- c) precisam ampliar o foco para incluir a descrição dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos que constituem sistemas de atividades sociais;
- d) não contam com a interpretação dos atores sociais que vivenciam as práticas estudadas, ou seja, os estudos são conduzidos numa perspectiva *etic*, e não *êmica*.

A partir dessas observações, parece pertinente concluir que os desenhos de pesquisa traçados priorizam os níveis “texto” e “processos cognitivos” de interpretação do discurso. Em geral, os estudos carecem de uma descrição densa do contexto de escrita estudado para se constituírem como discursos de investigação alinhados com a noção de escrita como prática social.

Nesse sentido, os discursos teóricos e metodológicos parecem evocar diferentes pontos de vista ou vozes que se polemizam entre si, em meio a descontinuidades e contradições, avanços e recuos. E essas vozes precisam de fato ser confrontadas, questionadas, a fim de que busquemos um amadurecimento na constituição da epistemologia da área.

Na visão bakhtiniana, o dialogismo é condição da linguagem e do discurso e, portanto, a polifonia de vozes que se polemizam, se completam, respondem umas às outras, perpassa os textos (BARROS, 2003, p. 04). A polifonia, para Bakhtin, está associada aos conceitos de formação, inconclusibilidade, processo de evolução que

nunca se conclui (BEZERRA, 2007, p. 191). Esses princípios são caracterizadores do que pude apreender da análise do *corpus*: os relatos de pesquisa indicam diferentes vozes sobre o que é produzir conhecimento sobre escrita, quando confrontados os postulados teóricos e metodológicos.

Segundo Coracini (1998), as contradições, na cultura ocidental, “são sinais de incoerência e, como tal, são objeto de repúdio”, momentos freqüentemente vistos negativamente como deslizos, lapsos, que precisam ser abafados, apagados. Meu objetivo, no entanto, ao apontar a heterogeneidade desses discursos, não é repudiá-los, mas colocá-los em discussão, confrontá-los, já que a LA hoje se propõe como continuamente auto-reflexiva (MOITA LOPES, 2006). Acredito que é essa atitude questionadora que pode contribuir para a evolução do debate metodológico (e epistemológico) nos estudos sobre escrita, assim como na LA como um todo.

Para finalizar, conforme mencionei na página 33 desta dissertação, minha expectativa era a de que este trabalho me permitisse complementar o quadro proposto por Ivanic (2004), oferecendo visões sobre a prática de pesquisa que podem ser associadas a cada macrodiscurso. A partir da análise do *corpus*, combinada com o estudo da literatura teórica que serviu de base para este estudo, proponho, no Quadro 10, a sistematização de crenças acerca dos três discursos que pude identificar no *corpus*. Na primeira coluna, nomeio os três discursos (escrita como estrutura, escrita como processo cognitivo e escrita como prática social). Numa linha paralela a cada discurso, descrevo o nível priorizado na compreensão da linguagem, as crenças sobre a escrita, sobre a aprendizagem da escrita, sobre o seu ensino, sobre a avaliação dos textos e sobre a prática de pesquisa em escrita.

| Discurso                        | Nível priorizado na compreensão da linguagem    | Crenças sobre a <b>escrita</b>   | Crenças sobre <b>aprender a escrever</b>  | Crenças sobre o <b>ensino da escrita</b>  | Crerios de <b>avaliação da escrita</b>  | Crenças sobre a <b>pesquisa em escrita</b>   |
|---------------------------------|---|--|---|---|---|--|
| Escrita como estrutura          | Texto   | Escrever é aplicar um conjunto de conhecimentos de relações som-símbolo e padrões sintáticos   | Aprender a escrever é aprender essas relações som-símbolo e padrões sintáticos  | Ensinar a escrever é ensinar explicitamente as propriedades fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas                              | Precisão na reprodução dessas propriedades  | Pesquisar a escrita é descrever e analisar propriedades lingüísticas, tendo como <i>corpus</i> os dados léxico-gramaticais dos estudos   |
| Escrita como processo cognitivo | Processos cognitivos                            | Escrever é compor processos mentais para produção do texto e aplicá-los  | Aprender a escrever inclui os processos mentais e práticos (rascunhar, revisar, reescrever) envolvidos no processo de composição do texto                                   | Ensinar a escrever é ensinar explicitamente os processos de planejar, rascunhar, revisar, reescrever e revisar textos                     | Questionamento sobre se o foco de avaliação deve ser posto no processo ou o produto | Pesquisar a escrita é analisar a evolução do processo de produção do texto em suas diferentes etapas<br>É analisar as estratégias cognitivas empregadas pelos escritores dos textos no processo<br>É interpretar texto apenas pelo conteúdo semântico, sem desenvolver análise técnica dos elementos do sistema da linguagem que entram na confecção do texto e possibilitam a análise do discurso |
| Escrita como prática social     | Evento<br><br>Contexto político e sociocultural | Escrever é realizar, por meio de textos, ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes da vida social, tendo consciência de que as escolhas no sistema da linguagem criam determinadas visões de mundo, papéis e relações sociais | Aprender a escrever é aprender a analisar discurso, ou seja, fazer escolhas lingüísticas e retóricas, tomando por base os discursos em circulação no contexto de referência | Ensinar a escrever é formar analistas críticos do discurso, capazes de identificar relações entre texto e condições de produção e consumo | Adequação e eficácia dos textos na constituição das ações sociais a que servem      | Pesquisar a escrita é descrever sistematicamente como as escolhas no sistema da linguagem constituem realidades discursivas<br>É descrever e analisar o papel dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos na constituição dos sistemas de atividades sociais<br>É analisar a interpretação dos que vivenciam as práticas de escrita estudadas                                     |

**Quadro 10 – Sistematização de crenças sobre a escrita nos três discursos identificados.**

O discurso teórico da escrita como estrutura estaria alinhado com o entendimento de que a pesquisa deve priorizar a descrição e análise de propriedades léxico-gramaticais dos textos. Por sua vez, a concepção da escrita como processo cognitivo estaria alinhada com a análise do texto em suas múltiplas etapas de composição, com a análise das estratégias cognitivas empregadas pelo produtor do texto e com uma interpretação de discurso baseada apenas no conteúdo semântico, sem a descrição técnica dos elementos da linguagem que evocam o reconhecimento de tais discursos. Por fim, o discurso da escrita como prática social reivindica a necessidade de uma descrição sistemática de como as escolhas no sistema lingüístico constituem realidades discursivas e a ampliação do foco de investigação sobre o contexto de produção dos textos, levando em conta a interpretação dos que vivenciam as práticas estudadas.

Neste trabalho, a análise dos relatos de pesquisa evidencia um discurso teórico predominante da escrita como prática social. A metodologia dos relatos, contudo, mostra-se silenciada ou muito sintética em termos da descrição e explicação de opções metodológicas para análise. Evidencia-se, a partir da observação dos desenhos de pesquisa traçados, a necessidade de se ampliar o foco sobre o contexto de produção das práticas de escrita, buscando formas de investigação que permitam melhor dar conta do caráter situado do objeto.

## 4 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

### 4.1 Síntese dos principais resultados e conclusões

Neste trabalho, busquei identificar discursos sobre a escrita pela análise de relatos de pesquisa publicados em periódicos de circulação nacional. Sendo uma pesquisa de caráter interpretativista, considerei importante contar com a participação das pessoas que vivenciam essas práticas (MOITA LOPES, 2006, p. 23). Os autores e editores de periódicos da comunidade disciplinar estudada foram chamados a opinar sobre as questões centrais da pesquisa em LA hoje, e especialmente em escrita, e sobre os resultados levantados com a análise textual.

O primeiro procedimento de pesquisa foi o mapeamento da organização retórica dos relatos do *corpus*. A lógica de relatar o processo de pesquisa pôde ser sistematizada em cinco movimentos retóricos: 1) introduzir o estudo; 2) revisar a literatura; 3) descrever a metodologia; 4) apresentar e discutir resultados; e 5) concluir o relato, os quais ratificam a lógica IMRD proposta na literatura (HILL ET AL., 1982; SWALES, 1990; MOTTA-ROTH, 2001). No entanto, identifiquei algumas variações desses movimentos em relação à forma como são efetivamente textualizados. Há uma variabilidade em termos do tamanho do artigo; da organização do conteúdo; do número e do nome de partes/seções. Determinadas seções em alguns artigos se mostraram de difícil classificação e outras se mostraram híbridas, apresentando, ao mesmo tempo, informações de diferentes naturezas.

Os participantes do estudo avaliaram positivamente essa “fluidez” ou variabilidade, que marca uma certa diferenciação em relação a artigos publicados em inglês, em periódicos internacionais, que tendem a ter seções mais precisamente delineadas. No entanto, alguns autores entrevistados ponderam que tal fluidez pode dificultar a leitura e a apreensão de modelos de referência do gênero artigo acadêmico. Apontam ainda que falta, no Brasil, uma tradição de cursos de iniciação à pesquisa e redação acadêmica já nos cursos de graduação.

Se isso de fato se confirma, é preciso criar uma cultura de discussão de sistemas simbólicos e valores compartilhados para a escrita em cada cultura

disciplinar. Nesse sentido, “a interpretação óbvia é a de que cursos de redação acadêmica deverão trabalhar essas perspectivas locais e que, para tanto, precisamos que pesquisadores, ao publicar, narrem seu processo de reflexão e pesquisa de modo a ajudar a construir a epistemologia da área” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 66).

O segundo procedimento de análise foi a identificação de interesses de pesquisa e focos de estudo nos relatos. Eles foram agrupados em três grandes áreas de interesse para pesquisa: Análise de Texto e de Discurso, Ensino/Aprendizagem e Formação do Professor, que parecem se constituir como as grandes ramificações de estudo em LA, conforme aponta Motta-Roth (2007). Essa classificação não pode ser pensada de forma definitiva, pois há uma inter-relação entre as áreas, que torna os limites fluidos; busquei definir apenas o que parecia se configurar como o principal foco.

Na área de interesse Análise de Texto e de Discurso, os focos de estudo variaram entre aspectos da materialidade do texto (como operadores argumentativos, por exemplo) e formulações discursivas subjacentes ao texto (como crenças sobre a escrita, por exemplo). Na área de interesse Ensino/Aprendizagem da Escrita, o foco de estudo principal evidenciado foi o processo de reescrita de textos. Por fim, na área Formação do Professor de Escrita, sobressaiu-se a (re)construção de conceitos/crenças sobre linguagem, escrita, avaliação de texto. Os participantes entrevistados definiram que essa sistematização representa muito do que se pesquisa hoje sobre a escrita no Brasil.

A sistematização dos interesses e focos de pesquisa no *corpus* evidenciou um maior número de estudos voltados à análise do texto e do discurso; no entanto, sem a análise técnica das escolhas do sistema da língua que permitem criar significados e discursos particulares. O processo de reescritura se mostrou foco de estudo significativo no contexto estudado, revelando que se atribui considerável relevância ao discurso da escrita como processo cognitivo. A partir dessas temáticas identificadas, sugere-se a necessidade de as pesquisas ampliarem seu foco de investigação para além da materialidade textual, de modo a explorar o contexto da escrita. Esse contexto seria estudado por meio da descrição e interpretação de sistemas de atividades e das práticas socioculturais no interior das quais a escrita exerce papel constitutivo.

O terceiro procedimento consistiu no mapeamento da organização retórica das seções de Metodologia dos artigos do *corpus*, com a expectativa de identificar abordagens e procedimentos de análise. Para o *corpus* como um todo, identifiquei apenas um movimento como recorrente: Movimento 1 – Seleção do *corpus* de análise, realizado pelos passos 1) Especificação do *corpus* (natureza, tamanho) e 2) Descrição de procedimentos para coleta do *corpus*. Nos artigos da área de interesse Formação do Professor de Escrita, além do Movimento 1 – Descrição do *Corpus*, evidenciei o movimento *Descrição do Contexto de Intervenção*.

Os trechos de descrição dos procedimentos e categorias de análise não se mostraram recorrentes no *corpus*. Assim, as seções de Metodologia analisadas parecem se configurar, como define Swales (2004, p. 220), como textos sintéticos, condensados: de extensão curta, sem divisão em subseções, com escassas justificativas para escolhas metodológicas e silenciamento em termos do processo de análise. A maioria dos participantes (5 autores e 2 editores) concorda que a metodologia nos relatos da área não tem sido suficientemente detalhada.

Como quarto procedimento, busquei sistematizar abordagens metodológicas e procedimentos de análise presentes no *corpus* pela observação da apresentação e discussão dos resultados. As abordagens são raramente nomeadas, definidas e descritas em seus procedimentos. Pode-se especular que os autores assumem conhecimento prévio por parte dos leitores, considerando desnecessária essa explicação, conforme aponta Swales (2004, p. 220). Em uma área de contingências, dada a complexidade do objeto de análise e, portanto, extremamente propensa ao dissenso, há necessidade de que os relatos sejam mais detalhados e sistematizados acerca de suas escolhas metodológicas.

Apesar do discurso metodológico silenciado dos relatos, a observação dos resultados permite indicar que o procedimento mais recorrente é a busca indutiva por elementos textuais ricos (BARTON, 2004). Essa busca parece se configurar nos termos descritos por Motta-Roth (2005, p. 75): “em virtude da complexidade de nosso objeto (as práticas discursivas), pesquisadores só sabem o que procurar e como procurar isso quando encontram o que não sabiam que buscavam”. É salutar para a epistemologia da área que, nos relatos de pesquisa, esse esforço indutivo (ou intuitivo) seja transformado na explicitação textual dos procedimentos e categorias que se mostraram produtivos para o estudo daquele conjunto particular de dados.

Por fim, busquei delinear os discursos sobre a escrita e sobre sua investigação. Partindo da adaptação do enquadre analítico proposto por Ivanic (2004), três macrodiscursos sobre a natureza da escrita puderam ser identificados no *corpus*: o discurso da escrita como prática social, o discurso predominante; o discurso da escrita como processo cognitivo, de recorrência significativa; e, por fim, o discurso da escrita como estrutura, pouco recorrente.

A comunidade disciplinar estudada parece assumir, com base nos relatos e nas entrevistas, um discurso quase que uníssono de prática social, evocando o caráter situado da escrita, como fenômeno constitutivo das práticas sociais. Os níveis priorizados na compreensão do fenômeno lingüístico são, nesse caso, o “evento” (contexto de situação) e o “contexto político e sociocultural” (contexto de cultura).

A construção do discurso da escrita como prática social se dá por escolhas semânticas que evocam o caráter situado da escrita. Usando os lexemas dos próprios relatos, entende-se que a escrita é constitutiva das “práticas sociais”, “atividades humanas”, que são realizadas em “contextos”, “situações” específicos, com “propósitos” específicos, por “formas relativamente estáveis de escrever” – os “gêneros textuais/discursivos”.

Contudo, os desenhos de pesquisa traçados parecem indicar que as opções metodológicas feitas talvez não consigam dar conta do caráter situado do objeto, já que, para tanto, parece necessário que ampliem o foco para descrições mais densas dos contextos em que a escrita constitui práticas sociais.

Nesse sentido, os discursos sobre a natureza da escrita e sobre a sua investigação parecem se questionar, se confrontar, e a discussão desse contraste parece muito profícua para o amadurecimento da área, que deve ter um caráter auto-reflexivo, repensando-se insistentemente (MOITA LOPES, 2006).

Refletindo sobre teoria e prática no âmbito da sala de aula, Coracini (1998) caracteriza tal relação como complexa, já que só pode ser encontrada “onde a dispersão, o esfacelamento, o conflito e as contradições são permanentes e constitutivos”. Esses postulados parecem caracterizadores também da relação entre teoria e prática de pesquisa, conforme indicam as diferentes vozes identificadas nos relatos do *corpus*. O confronto entre os discursos teóricos sobre a natureza da escrita e os discursos sobre sua investigação são reveladores das contingências

desse objeto complexo, multifacetado, e apontam a necessidade de se discutir mais recorrentemente a prática de pesquisa na área.

Por ora, a “reflexividade” ou conhecimento sobre a prática que estudei (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, apud MOTTA-ROTH, 2005, p. 75) leva-me a construir a seguinte teoria local sobre o que é pesquisar a escrita como prática social: a) descrever sistematicamente como as escolhas no sistema da linguagem constituem realidades discursivas; b) descrever e analisar o papel dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos na constituição dos sistemas de atividades sociais; e c) analisar a interpretação dos que vivenciam as práticas de escrita estudadas.

#### **4.2 Limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas**

A primeira limitação do estudo diz respeito ao alcance de seu universo de análise: foi analisado apenas um gênero de relato de pesquisa (o artigo acadêmico), com publicação em três periódicos, num período cronológico delimitado, o que resultou em um número reduzido de exemplares. Outros estudos poderiam ampliar esse escopo, analisando outros gêneros de relatos de pesquisa (por exemplo, dissertações, teses, artigos apresentados em eventos). Poderiam também investigar o próprio gênero artigo acadêmico, mas com mais exemplares, publicados em outros periódicos. Outra possibilidade seria aumentar a cronologia de publicação, realizando-se, por exemplo, um estudo histórico de relatos de pesquisa sobre a escrita no Brasil, evidenciando as mudanças teórico-metodológicas ao longo do tempo.

A segunda limitação diz respeito à investigação dos processos de produção, distribuição e consumo dos relatos analisados. O estudo carece de uma descrição mais densa nesse aspecto. Repensando a trajetória, entendo que, desde o início da pesquisa, eu poderia ter estabelecido um contato mais interativo com os participantes do estudo. Poderia, por exemplo, ter feito uma síntese avaliativa desses textos e submetido a cada autor, criando a possibilidade de réplicas na busca de sistematizar formas de produzir conhecimento sobre a escrita em cada relato. Outra alternativa seria a investigação do processo de recepção e consumo desses relatos por parte de membros experientes ou iniciantes na prática de

pesquisa. Nesse caso, os participantes poderiam avaliar um determinado artigo em termos das escolhas teórico-metodológicas assumidas, avaliação que poderia ser repassada ao autor do artigo, criando uma rede de discussão.

Um outro desenho de pesquisa que eu vislumbro, neste momento da trajetória, seria realizar um estudo etnográfico dentro de um grupo de pesquisa sobre a escrita, analisando todo o fluxo de textos e atividades envolvidos na produção de conhecimento.

Gostaria de ressaltar também que este trabalho não teve como objetivo analisar questões estilísticas individuais de constituição de autoria, embora se considere que o tópico de estudo também pode ser muito profícuo. Meu foco foram os valores compartilhados em relação à escrita e sua pesquisa na comunidade que publica artigos sobre o tema em periódicos da área de LA.

Em termos de sugestões para futuras pesquisas, destaco:

- 1) a descrição e a interpretação do papel da escrita na constituição de diferentes práticas socioculturais da vida cotidiana, explorando o modo como os processos de produção, circulação e uso dos textos constituem as atividades e a organização de grupos sociais (BAZERMAN, 2004, p. 309);
- 2) a descrição técnica de como as escolhas no sistema da linguagem têm a propriedade de criar discursos, relações e significados;
- 3) novas metapesquisas sobre a escrita, de diferentes ângulos e com diferentes desenhos de pesquisa, que poderiam contribuir para o amadurecimento do debate metodológico na área;
- 4) a investigação da escrita na sua relação com diferentes modalidades semióticas possíveis para construção da mensagem, como imagens, sons, oralidade (SCHULTZ, 2006, 365), temática não explorada no *corpus*.

Por fim, no campo teórico, conforme aponta Motta-Roth (2007), “resta o desafio de refinar o conceito de contexto relevante para os usos da linguagem de modo que possamos entender e ensinar os usos da linguagem como práticas situadas e não como sistemas de regras e verdades”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikail. Os Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, p. 01-09.

BARTON, Ellen. Linguistic discourse analysis: how the language in texts works. In: BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul (Org.). **What writing does and how it does it**: an introduction to analyzing texts and textual practices. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 57-82.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

BAZERMAN, Charles. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. In: BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul (Org.). **What writing does and how it does it**: an introduction to analyzing texts and textual practices. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 309-339.

BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul. Introduction. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **What writing does and how it does it**: an introduction to analyzing texts and textual practices. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 01-10.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 191-200.

BOHN, Hilário Inácio. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: BOHN, Hilário Inácio; SOUZA, Osmar de (Org.). **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003, p. 75-97.

BONINI, Adair; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CARVALHO, Gisele de. Análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sócio-retórica. In: LEFFA, Vilson (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 186-226.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo do programa nacional do livro didático**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo, EDUC, 1999.

BURROUGH-BOENISCH, Joy. International Reading Strategies for IMRD Articles. **Written Communication**, v. 16, n. 3, p. 296-316, 1999.

CAVALCANTI, Marilda. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CHAPMAN, Marilyn. Preschool Through Elementary Writing. In: SMAGORINSKY, Peter (Org.). **Research on composition: multiple perspectives on two decades of change.** New York: Teachers College Press, 2006, p. 15-47.

CLARK, Romy; IVANIC, Roz. **The politics of writing.** London: Routledge, 1997.

CONCEIÇÃO, Ruth Izabel Simões. O ensino de produção textual e a (re)construção da competência discursiva do aluno. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 40, p. 45-61, 2002.

COPE, Bill; KALATZIS, Mary (Org.). **The powers of literacy: a genre approach to teaching writing.** London: Taylor and Francis, 1993.

CORACINI, Maria José. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre a sala de aula. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 14, n. 1, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100003&lng=en&nrm=iso)>. Último acesso em: 10 de maio de 2008.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 35-59.

DAVIS, Kathryn. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power.** New York: Longman, 1989.

GUEDES, Paulo. Livro do Professor. In: ZATT, Ana Cláudia Sousa; SOUZA, Jane Mari de (Org.). **Mapas da cidade**: autoria, identidade e cidadania. Petrópolis, RS: Vozes, 1999, p. 13-18.

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 03-14

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. 3<sup>rd</sup> ed. London: Edward Arnold, 2004.

HEBERLE, Viviane. Análise crítica do discurso e estudos de gênero (*gender*): subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, Mailce; TOMITCH, Leda (Org.). **Aspectos da Lingüística Aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 289-316.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108-149.

HILL, Susan et al. Teaching ESL students to read and write experimental research papers. **TESOL Quarterly**, v. 16, n. 3, p 333-347, 1982.

IKEDA, Sumiko Nishitani; VIAN JR, Orlando. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, Vilson (Org.). **Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 37-75.

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

JUZWIK, Mary et al. Writing into de 21<sup>st</sup> century: an overview of research on writing, 1999 to 2004. **Written Communication**, v. 23, n. 4, 451-476, 2006.

KRESS, Gunther. Genre as social process. In: COPE, Bill; KALATZIS, Mary (Org.). **The powers of literacy**: a genre approach to teaching writing. London: Taylor and Francis, 1993, p. 22-37.

KURTZ, Fabiana Diniz. **Uma análise de gênero em artigos eletrônicos de lingüística aplicada com foco em tópicos e procedimentos de pesquisa**. 2004. 123f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LAZARATON, Anne. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 455-472, 1995.

LEFFA, Vilson. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos**. Pelotas, RS: Educat, 2006, p.07-09.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005, p. 79-93.

MACHADO, Anna Rachel & BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **D.E. L.T. A.**, v. 21, n. 2, p. 183-204, 2005.

MACHADO, Anna Rachel & CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em Dis(curso)**, v. 6, n. 3, 2006. Disponível em: <[www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm](http://www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm)>. Último acesso em: 10 de maio de 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa em Calidoscópico**. São Paulo: EDUC, 2004, 259-282.

MARCUZZO, Patrícia. **Um estudo de relatos de pesquisa em análise de gênero**. 2006. 102f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MCCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. **Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching**. New York: Longman, 1994.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81-106.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, p. 151-167, 1984.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma lingüística INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüística aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Rhetorical features and disciplinary cultures: A genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and**

**economics**. 1995. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, Mailce; TOMITCH, Leda (Org.). **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 167-183.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria, [s. n], 2001.

\_\_\_\_\_. A dinâmica de produção de conhecimento: teorias e dados, pesquisador e pesquisados. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 165-177, 2003.

\_\_\_\_\_. Abordagens investigativas no estudo de práticas discursivas: uma questão de metodologia ou de bom senso? In: FREIRE, Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Lingüística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005, p. 65-83.

\_\_\_\_\_. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em Dis(curso)**, Tubarão, v. 6, n. 3, 2006. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/07.htm>>. Último acesso em: 10 de maio de 2008.

\_\_\_\_\_. Contribuições da análise crítica de gêneros discursivos para a pesquisa e o ensino da linguagem. Conferência plenária apresentada no IV SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Tubarão, SC, UNISUL, 2007.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Artigo acadêmico – resultados e discussão. In: MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria, [s. n], 2001.

NEVES, Iara et. al (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

NWOGU, K. **Discourse variation in medical texts: schema, theme and cohesion in professional and journalistic accounts**. University of Nottingham: Monographs in Systemic Linguistics, 2, 1990.

NYSTRAND, Martin. The social and historical context for writing research. In: MACARTHUR, Charles; GRAHAM, Steve; FITZGERALD, Jill (Org.). **Handbook of writing research**. New York: The Guilford Press, 2006, p. 11-27.

OLIVEIRA, Flávia Medianeira de. **Análise de gênero da seção de metodologia em artigos acadêmicos eletrônicos de lingüística aplicada**. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

PRIOR, Paul. Tracing process: how texts come into being. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 165-200.

- PURCELL-GATES, Victoria. Ethnographic research. In: DUKE, Nell; MALLETTE, Marla (Org.). **Literacy research methodologies**. New York: The Guilford Press, 2004, p. 92-113.
- RAMANATHAN, Vai; ATKINSON, Dwight. Ethnographic approaches and methods in L2 writing research: a critical guide and review. **Applied Linguistics**, v. 20, n. 1, p. 44-70, 1999.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 07-18.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SCHULTZ, Katherine. Qualitative research on writing. In: MACARTHUR, Charles; GRAHAM, Steve; FITZGERALD, Jill (Org.). **Handbook of writing research**. New York: The Guilford Press, 2006, p. 357-373.
- STANOVICH, Keith; CUNNINGHAM, Anne. Inferences from correlational data: exploring associations with reading experience. In: DUKE, Nell; MALLETTE, Marla (Org.). **Literacy research methodologies**. New York: The Guilford Press, 2004, p. 28-45.
- SWALES, John Malcon. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Other floors, other voices: A textography of a small university building**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Research genres: exploration and applications**. New York: Cambridge University Press, 2004.
- VANDE KOPPLE, Willian. Some Exploratory discourse on metadiscourse. **College Composition and Communication**, v. 36, n. 1, p. 82-93, 1985.

VELLUTINO, Frank; SCHATSCHNEIDER, Christopher. Experimental and quasi-experimental design in literacy research. In: DUKE, Nell; MALLETTTE, Marla (Org.). **Literacy research methodologies**. New York: The Guilford Press, 2004, p. 114-148.

ZATT, Ana Cláudia Sousa; SOUZA, Jane Mari de (Org.). **Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

## ANEXO 1 – Convite enviado aos autores

Santa Maria, 26 de março de 2008.

Prezado/a Senhor/a \_\_\_\_\_,

Estamos desenvolvendo um estudo, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, sobre relatos de pesquisa acerca da escrita, com o objetivo geral de mapear tendências teórico-metodológicas na área.

O seu artigo X, publicado na Revista X, faz parte de nosso *corpus* de análise. Além da análise dos relatos, gostaríamos de contar com a opinião dos autores desses relatos em relação a algumas questões da pesquisa desenvolvida atualmente em Lingüística Aplicada e, particularmente, em escrita.

Pedimos que o/a Sr./a nos envie um e-mail, manifestando sua disponibilidade em participar da pesquisa, respondendo a um questionário eletrônico (com 5 questões).

Ressaltamos que o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria/SISNEP (Processo nº 0030.0.243.000-08) e que as informações obtidas via questionário eletrônico serão incorporadas à textualização de nosso estudo sem a revelação do nome de seu autor (usaremos pseudônimos).

Desde já, agradecemos sua atenção.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Désirée Motta-Roth  
[mottaroth@pq.cnpq.br](mailto:mottaroth@pq.cnpq.br)  
<http://w3.ufsm.br/desireemroth>

Profa. Mestranda Francieli Rodrigues  
[frannci.rodrigues@gmail.com](mailto:frannci.rodrigues@gmail.com)

Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação  
Campus da Universidade Federal de Santa Maria, Prédio 16, Sala 3308 – Camobi  
CEP 97119-900 – Santa Maria RS  
Tel: (55) 3220.8477 Ramal 31

## ANEXO 2 – Convite enviado aos editores

Santa Maria, 26 de março de 2008.

Prezado/a Senhor/a \_\_\_\_\_,

Estamos desenvolvendo um estudo, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, sobre relatos de pesquisa acerca da escrita, com o objetivo geral de mapear tendências teórico-metodológicas na área.

O periódico editado pelo/a Sr./a faz parte de nosso universo de análise. Além da análise dos relatos, gostaríamos de contar com a opinião dos editores-chefes dos periódicos selecionados em relação a algumas questões da pesquisa desenvolvida atualmente em Lingüística Aplicada e, particularmente, em escrita.

Pedimos que o/a Sr./a nos envie um e-mail, manifestando sua disponibilidade em participar da pesquisa, respondendo a um questionário eletrônico (com 5 questões).

Ressaltamos que o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria/SISNEP (Protocolo nº 0030.0.243.000-08) e que as informações obtidas via questionário eletrônico serão incorporadas à textualização de nosso estudo sem a revelação do nome de seu autor (usaremos pseudônimos).

Desde já, agradecemos sua atenção.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Désirée Motta-Roth  
[mottaroth@pq.cnpq.br](mailto:mottaroth@pq.cnpq.br)  
<http://w3.ufsm.br/desireemroth>

Profa. Mestranda Francieli Rodrigues  
[frannci.rodrigues@gmail.com](mailto:frannci.rodrigues@gmail.com)

Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação  
Campus da Universidade Federal de Santa Maria, Prédio 16, Sala 3308 – Camobi  
CEP 97119-900 – Santa Maria RS  
Tel: (55) 3220.8477 Ramal 31

### ANEXO 3 – Questionário enviado aos autores

- I. Na análise do nosso *corpus*, contendo 20 artigos científicos sobre a escrita publicados no Brasil, detectamos como principais áreas de interesse:
- 1) Análise de Texto/Discurso (foco no texto):
    - i. análise de aspectos textuais/lingüísticos em produções textuais (questões ortográficas, operadores argumentativos, características de gênero textual);
    - ii. interpretação de princípios, valores e significados subjacentes ao texto, como concepções de linguagem e escrita (nos PCNs, em livros didáticos, no discurso de professores entrevistados).
  - 2) Formação do Professor de Escrita (foco no professor): análise de situações de intervenção na formação inicial ou continuada do professor, com foco na (re)construção de saberes conceituais sobre linguagem, escrita, avaliação.
  - 3) Ensino/Aprendizagem da Escrita (foco no aluno): descrição e análise de situações de intervenção didática com foco na revisão e reescrita de textos.
- O/A senhor/a avalia que esse levantamento faz uma representação geral fidedigna da pesquisa sobre a escrita no Brasil? Por quê?
- II. Ivanic (2004) identifica seis perspectivas de entendimento e ensino/aprendizagem da escrita, a saber: escrita como habilidade (lingüística); escrita como criatividade; escrita como processo; escrita como gênero; escrita como prática social; e escrita como ação sociopolítica<sup>17</sup>. A seu ver, que discurso(s), dentre os citados ou ainda outro(s), orienta(m) os estudos sobre a escrita no cenário brasileiro contemporâneo de Lingüística Aplicada?

---

<sup>17</sup> IVANIČ, Roz. The discourses of writing and learning to write. **Language and Education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

Descrição sintética de cada discurso, conforme caracterização da autora (p. 225):

- a) Escrita como habilidade (lingüística): a escrita consiste em aplicar conhecimento de relações de som-símbolo e padrões sintáticos para construir um texto. Aprender a escrever envolve aprender essas relações e esses padrões.
- b) Escrita como criatividade: a escrita é o produto da criatividade do autor. Você aprende a escrever escrevendo sobre tópicos que interessam a você.
- c) Escrita como processo: a escrita consiste de processos de composição na mente do escritor e de sua realização prática. Aprender a escrever inclui aprender os processos mentais e os processos práticos envolvidos em compor um texto.
- d) Escrita como gênero: a escrita é um conjunto de tipos de texto, moldados pelo contexto social. Aprender a escrever envolve aprender as características de diferentes tipos de escrita que servem a propósitos específicos em contextos específicos.
- e) Escrita como prática social: a escrita é comunicação orientada a propósitos em contextos sociais. Você aprende a escrever escrevendo em contextos da vida real, com propósitos reais para escrever.
- f) Escrita como ação sociopolítica: a escrita é uma prática sociopoliticamente construída, que tem conseqüências para questões identitárias e é aberta a contestação e mudança. Aprender a escrever inclui entender por que diferentes tipos de escrita são do modo que são, e inclui tomar uma posição entre alternativas.

III. Listamos abaixo, em ordem alfabética, algumas abordagens teóricas e/ou metodológicas possíveis para o estudo da escrita. A elaboração dessa lista (que não se pretende completa) se deu a partir de indicações na literatura da área e a partir da análise do nosso *corpus*. Qual(is) perspectiva(s) o/a senhor/a indicaria como tendência(s) na pesquisa sobre a escrita atualmente? Justifique.

- ( ) Análise de Discurso Crítica
- ( ) Análise de Gênero
- ( ) Análise do Discurso de Linha Francesa
- ( ) Lingüística Textual
- ( ) Lingüística Sistêmico-Funcional
- ( ) Pesquisa Correlacional
- ( ) Pesquisa Etnográfica
- ( ) Pesquisa Experimental
- ( ) Outra(s). Qual (is)? \_\_\_\_\_

IV. Em que medida, a descrição da metodologia (da coleta do *corpus*, dos procedimentos e categorias de análise) tem sido suficientemente detalhada nos relatos de pesquisa da área que o/a senhor/a tem lido?

V. Nossa análise do *corpus* sugere uma certa variabilidade ou “fluidez” na textualização dos relatos, em termos do tamanho do artigo; do número, do nome e da organização do conteúdo nas suas partes/seções. Determinadas seções em alguns artigos analisados se mostraram de difícil classificação retórica e outras se mostraram híbridas (apresentando, por exemplo, informações metodológicas e resultados na mesma divisão). Em alguns artigos do *corpus*, informações como descrição da coleta do *corpus* foram identificadas na Introdução. Artigos publicados em inglês em periódicos internacionais, analisados em outros estudos, se mostraram mais uniformes. Como o/a senhor/a avalia esse dado? Em que medida haveria diferenças entre os relatos de pesquisa publicados no Brasil e os publicados no circuito internacional em termos da sua textualização? A que isso seria atribuído? Essa “fluidez” seria positiva ou negativa?

Profa. Dra. Désirée Motta-Roth  
[mottaroth@pq.cnpq.br](mailto:mottaroth@pq.cnpq.br)  
<http://w3.ufsm.br/desireemroth>

Profa. Mestranda Francieli Rodrigues  
[frannci.rodrigues@gmail.com](mailto:frannci.rodrigues@gmail.com)

Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação  
Campus da Universidade Federal de Santa Maria, Prédio 16, Sala 3308 – Camobi  
CEP 97119-900 – Santa Maria RS Tel: (55) 3220.8477 Ramal 31

## ANEXO 4 – Questionário enviado aos editores

I. Em linhas gerais, o/a senhor/a. conseguiria traçar o perfil dos pesquisadores que publicam em seu periódico? São professores universitários? Alunos de pós-graduação? Enfim, são eles pesquisadores iniciantes buscando reputação na comunidade acadêmica ou são pesquisadores experientes, já conhecidos na área?

II. Em sua publicação, qual é o foco temático de preferência da política da revista ou dos autores dos artigos? Por exemplo, em nossa análise de um *corpus* contendo 20 artigos científicos sobre a escrita publicados no Brasil, detectamos como principais áreas de interesse:

- 1) Análise de Texto/Discurso (foco no texto):
  - i. análise de aspectos textuais/lingüísticos em produções textuais (questões ortográficas, operadores argumentativos, características de gênero textual);
  - ii. interpretação de princípios, valores e significados subjacentes ao texto, como concepções de linguagem e escrita (nos PCNs, em livros didáticos, no discurso de professores entrevistados).
- 2) Formação do Professor de Escrita (foco no professor): análise de situações de intervenção na formação inicial ou continuada do professor, com foco na (re)construção de saberes conceituais sobre linguagem, escrita, avaliação.
- 3) Ensino/Aprendizagem da Escrita (foco no aluno): descrição e análise de situações de intervenção didática com foco na revisão e reescrita de textos.

III. Nos artigos publicados em sua revista, há preferência por determinada orientação teórica e/ou metodológica, como, por exemplo, Análise de Discurso Crítica, Análise de Gênero, Análise do Discurso de Linha Francesa, Lingüística Textual, Lingüística Sistêmico-Funcional, Pesquisa Correlacional, Pesquisa Etnográfica, Pesquisa Experimental, ou outra qualquer?

IV. Nossa análise do *corpus* sugere uma certa variabilidade ou “fluidez” na textualização dos relatos, em termos do tamanho do artigo; do número, do nome e da organização do conteúdo nas suas partes/seções. Determinadas seções em alguns artigos analisados se mostraram de difícil classificação retórica e outras se mostraram híbridas (apresentando, por exemplo, informações metodológicas e resultados na mesma divisão). Em alguns artigos do *corpus*, informações como descrição da coleta do *corpus* foram identificadas na Introdução. Artigos publicados em inglês em periódicos internacionais, analisados em outros estudos, se mostraram mais uniformes. Como o/a senhor/a avalia esse dado? Em que medida haveria diferenças entre os relatos de pesquisa publicados no Brasil e os publicados no circuito internacional em termos da sua textualização? A que isso seria atribuído? Essa “fluidez” seria positiva ou negativa?

V. Em termos da descrição da metodologia, o que é minimamente esperado de um relato para publicação no periódico do qual o/a senhor/a é editor/a? Os artigos submetidos têm contemplado satisfatoriamente tais expectativas? Como e por quê?

Profa. Dra. Désirée Motta-Roth  
[mottaroth@pq.cnpq.br](mailto:mottaroth@pq.cnpq.br)  
<http://w3.ufsm.br/desireemroth>

Profa. Mestranda Francieli Rodrigues  
[franci.rodrigues@gmail.com](mailto:franci.rodrigues@gmail.com)

Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação  
Campus da Universidade Federal de Santa Maria, Prédio 16, Sala 3308 – Camobi  
CEP 97119-900 – Santa Maria RS  
Tel: (55) 3220.8477 Ramal 31

## ANEXO 5 – Procedimentos de análise identificados nos relatos

| PROCEDIMENTOS |  |  |
|---------------|--|--|
| AA            | DESCRITOS NA SEÇÃO DE METODOLOGIA  | OBSERVADOS NA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS  |
| TLA#1         | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Levantamento de estratégias utilizadas por professores para construir comentários de revisão em textos de alunos;</li> <li>● avaliação da eficiência dessas estratégias a julgar pela reescrita realizada pelos alunos;</li> <li>● destaque excertos de comentários de revisão e de passagens reescritas como exemplos.</li> </ul>  |
| TLA#2         | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Levantamento de marcas lingüísticas que indicam a argumentatividade nos textos analisados;</li> <li>● destaque de excertos ilustrativos e de elementos léxico-gramaticais observados na análise.</li> </ul>   |
| TLA#3         | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Classificação dos textos em três níveis de desempenho: Desempenho Discursivo Baixo, Intermediário ou Alto;</li> <li>● levantamento e inventário dos comentários do professor a partir de categorias formuladas com base em Guedes (1998), Serafini (1994) e Ruiz (1998);</li> <li>● promoção de uma interação entre os textos, os comentários escritos pelo professor e as respostas dadas pelos alunos no questionário e as considerações feitas no texto de avaliação das aulas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Levantamento de dados quantitativos em relação às reescritas;</li> <li>● classificação do nível de desempenho discursivo dos textos;</li> <li>● destaque de excertos ilustrativos dessas interpretações;</li> <li>● levantamento e classificação dos comentários de revisão oferecidos pelo professor;</li> <li>● levantamento das atitudes dos alunos frente à produção textual antes e após o processo de intervenção;</li> <li>● comparação entre duas versões de um mesmo texto com base nas qualidades discursivas, buscando indícios da influência dos comentários nas alterações.</li> </ul> |
| TLA#4         | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Interpretações de efeitos de sentido que inscrevem os enunciados em determinadas formações discursivas;</li> <li>● destaque de excertos ilustrativos das interpretações e de elementos léxico-gramaticais observados na análise.</li> </ul>   |
| TLA#5         | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Interpretações acerca de concepções de escrita presentes em livros didáticos;</li> <li>● destaque de excertos ilustrativos das interpretações, explicitando, poucas vezes, elementos léxico-gramaticais observados.</li> </ul>  |
| TLA#6         | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Levantamento de temáticas e objetivos nas monografias produzidas por professoras;</li> <li>● destaque de elementos léxico-gramaticais observados para esse levantamento;</li> <li>● explicitação de recursos lingüísticos que mostram a proximidade entre o saber produzido pelas professoras nas monografias e os saberes de referência;</li> </ul>  |

|        |  |   |
|--------|--|---|
|        |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• destaque de excertos ilustrativos e de elementos léxico-gramaticais observados na análise.</li> </ul>  |
| TLA#7  | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e classificação das alterações ortográficas encontradas nos textos dos alunos; <ul style="list-style-type: none"> <li>• exemplificação de palavras alteradas;</li> </ul> </li> <li>• busca de correlações entre as alterações ortográficas e indicações de textualidade (coesão, coerência, informatividade); <ul style="list-style-type: none"> <li>• exemplificação a partir de um texto, com destaque das alterações ortográficas.</li> </ul> </li> </ul> |
| TLA#8  | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretações sobre a mobilização de saberes de referência para avaliação de material didático por professoras em um curso de formação; <ul style="list-style-type: none"> <li>• destaque de excertos ilustrativos.</li> </ul> </li> </ul>  |
| TLA#9  | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de características temáticas, lingüísticas, textuais, nos textos produzidos no concurso vestibular, que se aproximam/distanciam do gênero entrevista entendido como uma prática letrada; <ul style="list-style-type: none"> <li>• destaque de excertos ilustrativos dessas características.</li> </ul> </li> </ul>   |
| TLA#10 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento e testagem de hipóteses a respeito da história de sentidos que uma ruína de gênero carrega, reconhecendo, com base em fronteiras textual-discursivas, os aspectos da formulação lingüística que lhe dão o caráter ruiforme;</li> <li>• comparação entre réplicas presentes em um texto que serviu de base para as intervenções de formandos em Letras e réplicas presentes em textos dos formandos.</li> </ul> | -   |
| TLA#11 | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento, nos comandos de produção elaborados, dos índices que situam as condições de produção para escrita;</li> <li>• interpretações acerca do grau de entendimento do professor em relação à perspectiva de escrita discutida; <ul style="list-style-type: none"> <li>• destaque de trechos de comandos ilustrativos dessas interpretações.</li> </ul> </li> </ul>  |
| RBLA#1 | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise quantitativa e qualitativa do entendimento dos entrevistados em relação a determinados tópicos sobre a escrita; <ul style="list-style-type: none"> <li>• comparação entre dados obtidos nas entrevistas iniciais e dados das entrevistas finais - levantamento das transformações;</li> </ul> </li> <li>• destaque de excertos ilustrativos das concepções dos entrevistados acerca da escrita.</li> </ul>   |
| RBLA#2 | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretações sobre a mobilização de saberes conceituais sobre escrita e avaliação de texto por professoras em um curso de formação; <ul style="list-style-type: none"> <li>• destaque de excertos ilustrativos das interpretações.</li> </ul> </li> </ul>  |
| RBLA#3 | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação das correções feitas pelos professores nos textos dos alunos; <ul style="list-style-type: none"> <li>• destaque de trechos ilustrativos das classificações;</li> </ul> </li> </ul>   |

|       |  |   |
|-------|--|---|
|       |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretações sobre as concepções subjacentes às correções;</li> <li>• destaque de excertos ilustrativos das interpretações.</li> </ul>   |
| L&E#1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento, nos textos, da presença de formalidades características da redação escolar (disposição canônica, uso de lugares-comuns);</li> <li>• Levantamento da presença das qualidades discursivas nas reescritas;</li> <li>• análise comparativa entre as primeiras versões e as reescritas a partir das mudanças ocorridas no âmbito do parágrafo, do período, de segmentos e de itens lexicais, através das operações lingüísticas de: adição, eliminação, substituição, e deslocamento de unidades lingüísticas.</li> </ul>  | -   |
| L&E#2 | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo de produção textual; <ul style="list-style-type: none"> <li>• análise das posições de sujeito assumidas;</li> </ul> </li> <li>• destaque de excertos ilustrativos dessas interpretações, com explicitação de elementos léxico-gramaticais observados na análise.</li> </ul> |
| L&E#3 | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do grau de mobilização pelas professoras, em dois momentos distintos, do saber conceitual sobre produção de texto discutido no curso de formação; <ul style="list-style-type: none"> <li>• destaque de excertos ilustrativos das interpretações.</li> </ul> </li> </ul>  |
| L&E#4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da escrita e reescrita de textos, observando-se a coesão e a coerência textuais, a prática da argumentação e os aspectos relativos à estrutura do texto dissertativo; <ul style="list-style-type: none"> <li>• cálculo das ocorrências de inadequações em cada versão;</li> <li>• avaliação da evolução apresentada no decorrer das reescritas.</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Destaque de trechos comparativos entre diferentes versões, explicitando elementos léxico-gramaticais observados na análise.</li> </ul>   |
| L&E#5 | -  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das operações textual-discursivas realizadas por dois alunos na passagem do texto oral para o texto escrito; <ul style="list-style-type: none"> <li>• análise das marcas de retextualização;</li> </ul> </li> <li>• destaque de trechos ilustrativos, com elementos léxico-gramaticais observados.</li> </ul>                                  |
| L&E#6 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupamento estatístico, em torno das variáveis selecionadas, das respostas que os professores deram às questões do questionário, com perguntas abertas, permitindo a análise descritiva dos seus percentuais;</li> <li>• Agrupamento estatístico dos tipos de correções utilizadas na avaliação de duas dissertações por professores, com as respectivas anotações e notas por eles atribuídas;</li> <li>• Análise qualitativa dos conteúdos mínimos trabalhados pelos professores, procurando verificar o espaço que o ensino da dissertação está ocupando dentro do ensino da língua portuguesa e o que está sendo privilegiado nesse ensino.</li> </ul> | -   |

## ANEXO 6 – Respostas dos autores-participantes

| Pergunta  | A  | Resposta  |
|---|----|---|
| <p>Na análise do nosso corpus, contendo 20 artigos científicos sobre a escrita publicados no Brasil, detectamos como principais áreas de interesse:</p> <p>1. Análise de Texto/Discurso (foco no texto)</p> <p>2. Formação do Professor de Escrita (foco no professor)</p> <p>3. Ensino/Aprendizagem da Escrita (foco no aluno).</p> <p>O/A senhor/a avalia que esse levantamento faz uma representação geral fidedigna da pesquisa sobre a escrita no Brasil? Por quê?</p> | A1 | <p>Creio que a caracterização proposta atende parcialmente as pesquisas brasileiras sobre escrita. No item 3), observo um foco direcionado na revisão e reescrita de textos. É certo que esse tema é realmente central em muitas publicações, contudo, não expõe exatamente as pesquisas que são desenvolvidas também em outros momentos do processo de produção textual escrita, como: a) as atividades antecipatórias à escrita e as estratégias empregadas no ensino de LM e LE, que são diferentes; b) as interfaces entre os momentos de leitura e a efetiva escrita do texto, que, por si só, manifestam uma linha de interesse muito recente no país; c) as manifestações de compartilhamento (aluno-professor; professor-aluno; aluno-aluno) na escrita produzida pelo educando; d) os processos atuais de avaliação da escrita, que estão estudando as diferenças de construções de planilhas em função dos diversos gêneros discursivos. Para tanto, encontram-se pesquisas que estão se situando na situação de concursos públicos, como o vestibular, por exemplo, que está empregando, em várias instituições, o trabalho com os gêneros. Desta forma, creio que, se a pesquisa aqui pretendida está com um corpus cronologicamente delimitado, é possível que a caracterização proposta sirva como parâmetro de avaliação, contudo, atende parcialmente o que se vislumbra atualmente nas pesquisas sobre escrita produzidas no país.</p> |
|   | A2 | <p>Concordo com a afirmação de que a pesquisa sobre o Ensino da Língua Escrita, no âmbito do contexto escolar, tem privilegiado essas três temáticas, inclusive porque esse é o resultado obtido nas “resenhas bibliográficas” que realizo em minhas pesquisas e que utilizo como indicador em sala de aula, ao tratar da “pesquisa com língua escrita”.</p>  |
|   | A3 | <p>Sim, pois são os principais aspectos no ensino da escrita.</p>   |
|   | A4 | <p>Sinceramente, não sei. O seu trabalho é que vai demonstrar. De modo geral, recorro que essas três áreas têm sido recorrentes na literatura. Os dados com os quais trabalhos recentemente estão inseridos no item 2. Seria bom que seu trabalho apresentasse outras áreas.</p>  |
|   | A5 | <p>Acredito que representa muito do que se faz, mas tenho dúvidas quanto ao lugar das práticas de letramento e dos estudos que se voltam para fonologia e escrita/ortografia.</p>   |
|   | A6 | <p>Em princípio sim, pois as pesquisas em Lingüística Aplicada, nas 2 últimas décadas, têm-se voltado para a sala de aula e aqui estão contemplados três aspectos interrelacionados: o texto escrito, o processo de ensino-aprendizagem da escrita e a formação do professor para desenvolver esse processo. Mas acho que estão ausentes estudos sócio-cognitivos sobre o processo de escrita, como por exemplo, os que propõem modelos de produção de textos escritos (cf. Meurer, 1997: esboço de um modelo de produção de textos).</p>   |
|   | A7 | <p>Sim. Essas são as áreas mais representativas da pesquisa em escrita, embora se possa falar também de estudos com enfoques sociocognitivos, como os realizados por Meurer.</p>  |

| Pergunta  | A  | Resposta  |
|---|----|---|
| Ivanic (2004) identifica seis perspectivas de entendimento e ensino/aprendizagem da escrita, a saber: escrita como habilidade (lingüística); escrita como criatividade; escrita como processo; escrita como gênero; escrita como prática social; e escrita como ação sociopolítica. A seu ver, que discurso(s), dentre os citados ou ainda outro(s), orienta(m) os estudos sobre a escrita no cenário brasileiro contemporâneo de Lingüística Aplicada? | A1 | As publicações atuais das pesquisas envolvem, ao se considerar a classificação proposta, dois tipos específicos: a) a escrita como gênero; b) a escrita como prática social. Observo que o primeiro tipo é o mais freqüente nas apresentações de congressos e nos textos em revistas especializadas e nos livros de coletâneas de experiências, reproduzindo-se, com isso, nos livros didáticos atuais de ensino de LM. É muito interessante como essa questão é freqüente no Brasil. Costumeiramente, os pesquisadores apropriam-se do material didático trabalhado pelas escolas para lhes dar novo “enfoque” teórico-metodológico, contudo, acabam circulando os mesmos gêneros que a escola trabalha há anos, dando-lhes “novas abordagens”, fazendo com que o discurso da escrita como gênero se mantenha. É, de certa maneira, um mascaramento que coloca a escrita como um propósito específico em contexto específico. Por outro lado, temos poucas pesquisas efetivas que trabalham com a noção de escrita como prática social, tendo os princípios do letramento e do tratamento com gêneros discursivos sendo apresentadas. Percebo que muitos pesquisadores até tentam expor essa categoria de perspectiva de trabalho, porém, em certa altura da pesquisa, enveredam para propósitos específicos, não se vislumbrando mais o objetivo inicial que era o desenvolvimento de propósitos reais de comunicação escrita. Atribuo esse fato à busca que temos, como brasileiros, por uma identidade própria para o trabalho com a escrita em sala de aula. Diria que estamos, no período atual da Lingüística Aplicada, num momento de interface, de busca de identidade metodológica.   |
|   | A2 | Em meu entendimento, na pesquisa com e sobre a língua escrita, no âmbito da Lingüística Aplicada que se pratica no Brasil, há uma predominância de pesquisas referentes às concepções de escrita presentes nas letras “c” e “d” das perspectivas apontadas por Ivanovic, sendo que, em uma visão diacrônica da história da pesquisa com a língua escrita, podemos dizer que a concepção da escrita como processo teve seu auge até meados da década dos anos 90 do século passado, enquanto que a visão de escrita relacionada ao conceito de gêneros ( discursivos e/ou textuais) , diríamos, é atualmente a concepção hegemônica nas pesquisas. Em menor escala, surgem algumas pesquisas que adotam a concepção apontada na letra “a”, estas, principalmente, quando se tratam de pesquisas cujo objetivo é endereçado para os processos de alfabetização, ou do ensino da língua escrita nas primeiras séries do ensino fundamental. As conceituações apresentadas na letra “b”, a meu ver, não se encontra significativamente representada nas pesquisas da Lingüística Aplicada, surgindo muito mais em pesquisas realizadas por professores que ensinam a literatura ou que tem uma compreensão literária da língua e que incentivam os seus alunos a produzir textos literários, tais como poemas, contos etc. No que diz respeito às concepções apontadas nas letras “e” e “f” parece-me que constituem-se como campos muito pouco pesquisados, quase ausentes ao fazermos uma resenha bibliográfica ( estado da arte) da área, principalmente àquela focalizada na letra “F”, que ,diríamos, ser praticamente inexistente, quando muito referida em artigos que sugerem mecanismos/estratégias/concepções de linguagem que possibilitariam considerar a escrita e seu processo de ensino e aprendizagem como um instrumento de ação sócio-política e todas implicações daí decorrentes. |
|   | A3 | Escrita como gênero e como prática social, porém há ainda práticas no Ensino Fundamental e Médio que apenas   |

|  |    |  |
|--|----|--|
|  |    | consideram a escrita como criatividade, ou só como processo.   |
|  | A4 | Creio que, atualmente, os mais recorrentes são Escrita como prática social, Escrita como ação sociopolítica. Em outros momentos, os demais 'discursos' tiveram sua importância e sua contribuição.   |
|  | A5 | Diante do material a que tenho tido acesso, verifico a presença das perspectivas a, c, d e e, seguindo Ivanic (2004).  |
|  | A6 | Não é possível afirmar, com precisão, que certas pesquisas sobre escrita sejam definidas por determinados discursos; na verdade, os limites são fluidos, pois a natureza do objeto de estudo é heterogênea. No entanto, podemos apontar tendências. Influenciados pelas questões de cidadania e de identidade, muitos estudos têm sido orientados pela perspectiva da escrita como prática social, como ação sociopolítica (por exemplo, trabalhos de I. Signorini, de J. W. Geraldi); outros, preocupados com a ação docente, estão orientados pela perspectiva de escrita como processo, como gênero, procurando entender e subsidiar o ensino do texto escrito (por exemplo, pesquisas de R. Rojo, de A. R. Machado). |
|  | A7 | A meu ver, os estudos sobre escrita, no cenário brasileiro contemporâneo de LA, têm sido orientados majoritariamente pelos discursos da escrita como processo, escrita como gênero, escrita como prática social.   |

| Pergunta   | A  | Resposta  |
|--|----|---|
| Listamos abaixo, em ordem alfabética, algumas abordagens teóricas e/ou metodológicas possíveis para o estudo da escrita. A elaboração dessa lista (que não se pretende completa) se deu a partir de indicações na literatura da área e a partir da análise do nosso corpus. Qual(is) perspectiva(s) o/a senhor/a indicaria como tendência(s) na pesquisa sobre a escrita atualmente? Justifique. | A1 | ( x ) Análise de Gênero   |
|  | A2 | ( x ) Análise de Gênero<br>( x ) Lingüística Textual  |
|  | A3 | A partir da publicação dos PCNs se deu maior atenção à escrita como prática social. Destacamos também a Análise do Discurso de Linha Francesa e a Lingüística Textual.  |
|  | A4 | ( X ) Análise de Gênero<br>( X ) Lingüística Textual<br>( X ) Pesquisa Etnográfica  |
|  | A5 | ( X ) Análise de Gênero<br>( X ) Análise do Discurso de Linha Francesa<br>( X ) Lingüística Textual<br>( X ) Pesquisa Etnográfica   |
|  | A6 | ( x ) Análise de Gênero<br>( x ) Lingüística Textual<br>( x ) Lingüística Sistemico-Funcional<br>( x ) Pesquisa Etnográfica<br>Acredito que as 4 assinaladas podem indicar uma tendência atual, considerando a influência das teorias de letramento |

|  |    |  |
|--|----|--|
|  |    | (incidindo mais nas pesquisas etnográficas e no estudo de gênero) e dos estudos interacionais e funcionalistas voltados para a sala de aula (influenciando o ensino de textos escritos, ou seja, a materialidade lingüística, embora não se desconsidere aspectos sociais da escrita).   |
|  | A7 | ( x ) Análise de Gênero<br>( x ) Lingüística Textual<br>( x ) Pesquisa Etnográfica<br>Indico essas tendências, em virtude do meu conhecimento de estudos apresentados em dissertações e teses; bem como de resumo/trabalhos completos apresentados em eventos acadêmicos nacionais (ex. Congressos da ALAB, da ABRALIN) e regionais ( ex. Jornadas GELNE) e nos periódicos nacionais. Acredito que um fator determinante, sobretudo para a tendência Análise de Gênero, foi a oficialização da concepção de ensino de língua centrado no gênero de discurso ( PCN, 1998) |

| Pergunta   | A  | Resposta  |
|--|----|---|
| Em que medida, a descrição da metodologia (da coleta do corpus, dos procedimentos e categorias de análise) tem sido suficientemente detalhada nos relatos de pesquisa da área que o/a senhor/a tem lido? | A1 | O problema da descrição metodológica não se restringe às publicações de textos em periódicos e livros. Ele está muito constante na construção do capítulo que descreve as metodologias empregadas em pesquisas em monografias, relatórios de pesquisa, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Assim, particularmente, creio que os relatos de pesquisa, no Brasil, são parciais e não atendem às necessidades dos leitores da área. Pessoalmente, tomo muito cuidado com essa parte da pesquisa, junto aos meus orientandos, solicitando-lhes que 'pequem por excesso' na descrição da conduta investigativa empregada em sua pesquisa. Normalmente, ao final do trabalho, essa parte é a mais elogiada pelas bancas. Outra coisa que me incomoda nesse sentido, ao enviar artigos para revistas, é que o número de páginas permitido acaba reduzindo a exposição da parte metodológica. Assim, como autor, prefiro dispor de mais espaço para a análise e a discussão dos resultados do que para a metodologia do trabalho efetuado. Essa posição redutora é resultado de influências que recebemos de outras ciências, em que os métodos são extremamente fechados e reducionistas, o que leva os autores a não precisar descrevê-los, apenas citar o procedimento e os leitores já sabem do que se trata. Em Lingüística Aplicada não funciona assim. Em outros ramos das ciências da linguagem é possível encontrar esse reducionismo com muita veemência. Sinceramente, essa questão me incomoda por demais. |
|  | A2 | Até então , diria, que os procedimentos e as categorias de análise são suficientemente descritos de forma a possibilitar a compreensão de como a pesquisa foi realizada.  |
|  | A3 | Não há um padrão na publicação dos artigos. Em alguns há um detalhamento dos passos e em outros não há, isso depende também das características do veículo em que é publicado.  |
|  | A4 | Em geral não tem sido. É a seção na qual fazemos os maiores cortes para deixar espaço para as demais.   |
|  | A5 | O que me parece mais problemático diz respeito aos procedimentos e categorias de análise. Nem sempre  |

|  |    |  |
|--|----|--|
|  |    | conseguimos clareza nos textos, talvez pela necessidade de concentrarmos o relato do estudo ao espaço e ao formato exigido para cada publicação, ou por não termos certeza da forma como podemos apresentar tais informações, Uso 1ª pessoa, porque esta é uma situação com a qual freqüentemente me deparo.   |
|  | A6 | Se os relatos de pesquisa são publicados em revistas especializadas ou em anais, a descrição da metodologia é restrita, tendo em vista que a quantidade de páginas para todo o artigo é reduzida. Se são divulgados em livros, o número de páginas é consideravelmente maior, logo, é possível encontrar-se uma descrição pormenorizada. Ou seja, são fatores externos que podem estar determinando o maior ou menor detalhamento da metodologia das pesquisas. Observando, especificamente, as informações dadas sobre os procedimentos metodológicos, percebemos que eles parecem não receber muita atenção (se há pouco espaço físico para o artigo, prefere-se destinar mais páginas para o tópico de análise). Assim, caso um outro pesquisador queira basear-se nesses procedimentos para coletar e analisar dados semelhantes, pode não obter sucesso, tendo em vista que nem todos os passos são divulgados. Além disso, também fica restrita uma discussão sobre parâmetros metodológicos de pesquisas. |
|  | A7 | Não raramente, os relatos de pesquisa que leio na área (trabalhos completos em anais, dissertações) deixam a desejar, quanto à descrição metodológica, sobretudo quanto à definição/apresentação de categorias de análise, que tendem a ser substituídas por simples relato dos fatos/apreciação dos dados. Essa tendências se confirma nos artigos de revistas, que, via de regra, resultam dos dois tipos de trabalhos acima referidos.  |

| Pergunta  | A  | Resposta   |
|---|----|--|
| Nossa análise do corpus sugere uma certa variabilidade ou “fluidez” na textualização dos relatos, em termos do tamanho do artigo; do número, do nome e da organização do conteúdo nas suas partes/seções. Determinadas seções em alguns artigos analisados se mostraram de difícil classificação retórica e outras se mostraram híbridas (apresentando, por | A1 | Essa “fluidez”, como sua pesquisa denomina, é justamente uma prova de como, no Brasil, os pesquisadores e a LA estão em busca de sua identidade. O viés teórico proposto acaba levando muitos pesquisadores a desenvolver metodologias próprias de trabalho. Por exemplo, na região [XX], na qual me encontro, os professores têm muito acesso a eventos desenvolvidos pelas IES e recebem capacitação teórica constante por parte das secretarias de educação (estadual e municipais). Com isso, ao se desenvolver trabalhos envolvendo a escrita, essa situação deve ser considerada, pois os participantes já dominam conteúdos específicos. Nesse sentido, as pesquisas conduzidas nessa região já estão enveredando para outras posturas metodológicas, incluindo, com isso esse viés produzido. Em relação à uniformidade produzida nas pesquisas relatadas no exterior, creio que essa tendência também é seguida pelos brasileiros quando enviam artigos para fora, caso contrário seu texto não é aceito. Dessa forma, como temos uma peculiaridade de viés teórico diversos, com lugares geográficos diferenciados com tratamentos também diversos, creio que será difícil uma uniformização de tratamento nas pesquisas sobre escrita. Aliás, para mim essa heterogeneidade é extremamente salutar, para um país que busca melhorar sua educação (ainda acredito nas crianças...) |
|   | A2 | Parece-me que a “forma” de relatar pesquisas na área dos estudos da linguagem, mais especificamente refiro-me ao campo da LA, estaria passando por um processo de mudança, ou seja, buscando alternativas ao modo “clássico” de  |

|  |    |  |
|--|----|--|
| <p>exemplo, informações metodológicas e resultados na mesma divisão). Em alguns artigos do corpus, informações como descrição da coleta do corpus foram identificadas na Introdução. Artigos publicados em inglês em periódicos internacionais, analisados em outros estudos, se mostraram mais uniformes. Como o/a senhor/a avalia esse dado? Em que medida haveria diferenças entre os relatos de pesquisa publicados no Brasil e os publicados no circuito internacional em termos da sua textualização? A que isso seria atribuído? Essa “fluidez” seria positiva ou negativa?</p> |    | <p>relato de pesquisas, herança dos modelos quantitativos de análise de dados, nos quais obedecia-se religiosamente aos cânones de : Introdução, Revisão bibliográfica, Objetivos, Referencial Teórico, Procedimentos metodológicos ( sujeitos, origem dos dados, forma de coleta etc), Análises ( Resultados), considerações gerais( finais) , para uma forma, algumas vezes híbrida, na qual a Introdução, de uma certa forma contém o conjunto de informações necessárias à compreensão da pesquisa que vai ser realizada, contemplando muitas vezes, além da justificativa e apresentação da temática/objeto de estudo, o estado da arte, objetivos e questões da pesquisa e os próprios procedimentos metodológicos e os capítulos seguintes “mesclam” referencial teórico com a apresentação/descrição e análise dos dados. A meu ver, essa “fluidez” é necessária e sua “escolha” vai depender da natureza da pesquisa, da temática tratada, dos objetivos , enfim da singularidade de cada pesquisa. Algumas podem se permitir essa “liberdade científica”, outras, no entanto, como aquelas que regem-se pelo padrão do modo quantitativo ou aquelas que pretendem realizar etnografia no sentido estrito, a meu ver, precisam, por exemplo, de capítulo específico sobre procedimentos metodológicos, devendo ater-se a modelos mais próximos dos canônicos.</p>                   |
|  | A3 | <p>Acredito que existe um certo padrão nos artigos internacionais, devido a um maior rigor na seleção dos artigos e na própria tradição da pesquisa. Penso que as revistas brasileiras são mais flexíveis na produção de artigos, no entanto, essa fluidez é positiva.</p>   |
|  | A4 | <p>Não vejo problema na fluidez do gênero. Será que ele não está mudando?! Não vejo um aspecto negativo na fluidez. Ceio que apenas o leitor iniciante (aluno de graduação) pode sentir alguma dificuldade na leitura.</p>   |
|  | A5 | <p>Considerando o material que consulto e os artigos que preparo para publicação, percebo uma certa uniformidade nos textos de divulgação científica, independente da circulação. Por outro lado, concordo com a diferença entre a seção de metodologia e de resultados: os textos publicados em inglês separam a metodologia dos resultados; textos nacionais trazem todas as informações de coleta, descrição, levantamento e discussão dos dados na seção da Metodologia. Sinceramente, não tenho resposta para a razão dessa diferença. Se considerar apenas esta divergência, não entendo como uma “fluidez” negativa.</p>  |
|  | A6 | <p>Associando o conceito bakhtiniano de gênero como enunciados relativamente estáveis (Bakhtin, 1997) e o de Bazerman (2006,p.29) como uma realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas à idéia de escrita como um trabalho que envolve não só conhecimentos lingüístico-textuais, mas também sócio-pragmáticos e discursivos (portanto, um trabalho que se altera, pois os grupos sociais onde a escrita circula são diferentes), as variações dos relatos de pesquisa escritos no Brasil confirmam a plasticidade dos gêneros. Embora haja um, digamos, padrão de textualização internacional (em geral, normas determinadas por periódicos e livros norte-americanos), isso não impede de haver alterações em textos que circulam em outros grupos, inclusive porque objetos de estudo e metodologias adotadas se relacionam intrinsecamente. Por exemplo, apresentar procedimentos metodológicos na introdução do relato pode indicar que os dados a informar se conformam com o contexto da pesquisa e de seus objetivos de tal forma que separá-los poderia causar dificuldade na compreensão da pesquisa feita. Portanto, a configuração do texto tem influência também do tipo de pesquisa que foi desenvolvido. A meu ver, não se pode avaliar como negativa nem positiva essa variabilidade dos relatos de pesquisas, pois ela atende às necessidades</p> |

|  |    |   |
|--|----|---|
|  |    | comunicativas dos interlocutores.   |
|  | A7 | A meu ver, a “fluidez” na textualização dos relatos de pesquisa publicados no Brasil, sugerida no corpus, se deve à pouca tradição de pesquisa nos cursos de licenciatura, que só mais recentemente estão mais sensibilizados para este eixo da formação docente. Aliada a este fato está a ausência de uniformidade, em termos de normas mais detalhadas, pelos conselhos editoriais das revistas nacionais. Embora não veja essa “fluidez” como negativa (levando em conta o caráter de relativa estabilidade dos gêneros), considero-a um fator que dificulta a apreensão de modelos de referência para o ensino desse gênero acadêmico. |

### ANEXO 6 – Respostas dos editores-participantes

| Pergunta  | E  | Resposta  |
|---|----|---|
| Em linhas gerais, o/a senhor/a. conseguiria traçar o perfil dos pesquisadores que publicam em seu periódico? São professores universitários? Alunos de pós-graduação? Enfim, são eles pesquisadores iniciantes buscando reputação na comunidade acadêmica ou são pesquisadores experientes, já conhecidos na área?  | E1 | O periódico é procurado por todos, inclusive alunos de graduação e alguns poucos conseguem ter seus textos aprovados. Acho que há um equilíbrio entre pesquisadores experientes e iniciantes.   |
|   | E2 | Recebemos submissões até de estudantes da graduação, mas os artigos que normalmente recebem pareceres favoráveis e que acabam sendo publicados são de professores universitários, geralmente iniciantes, e de alunos de pós-graduação, geralmente doutorandos |
| Em sua publicação, qual é o foco temático de preferência da política da revista ou dos autores dos artigos? Por exemplo, em nossa análise de um corpus contendo 20 artigos científicos sobre a escrita publicados no Brasil, detectamos como principais áreas de interesse:<br>1. Análise de Texto/Discurso (foco no texto)<br>2. Formação do Professor de Escrita (foco no professor)<br>3. Ensino/Aprendizagem da Escrita (foco no aluno).<br>O/A senhor/a avalia que esse levantamento faz uma representação geral fidedigna da pesquisa sobre a escrita no Brasil? Por quê? | E1 | Na [XX], predominam os artigos sobre formação de professor, ensino e aprendizagem e análise do discurso de uma forma balanceada.  |
|   | E2 | Talvez devido ao título do periódico (XX), há uma predominância de artigos que abordam o Ensino/Aprendizagem da Escrita (foco no aluno).  |
| Nos artigos publicados em sua revista, há preferência por determinada orientação teórica e/ou metodológica, como, por exemplo, Análise de Discurso Crítica, Análise de Gênero, Análise do Discurso de Linha Francesa, Lingüística Textual, Lingüística Sistêmico-Funcional, Pesquisa Correlacional, Pesquisa Etnográfica, Pesquisa Experimental, ou outra qualquer?   | E1 | Percebe-se o predomínio pelo sociointeracionismo e análise do discurso na vertente francesa.  |
|   | E2 | Temos tido muitos artigos nas áreas da pesquisa em sala de aula e da interação professor/aluno  |

|  |    |   |
|--|----|---|
| <p>Nossa análise do corpus sugere uma certa variabilidade ou “fluidez” na textualização dos relatos, em termos do tamanho do artigo; do número, do nome e da organização do conteúdo nas suas partes/seções. Determinadas seções em alguns artigos analisados se mostraram de difícil classificação retórica e outras se mostraram híbridas (apresentando, por exemplo, informações metodológicas e resultados na mesma divisão). Em alguns artigos do corpus, informações como descrição da coleta do corpus foram identificadas na Introdução. Artigos publicados em inglês em periódicos internacionais, analisados em outros estudos, se mostraram mais uniformes. Como o/a senhor/a avalia esse dado? Em que medida haveria diferenças entre os relatos de pesquisa publicados no Brasil e os publicados no circuito internacional em termos da sua textualização? A que isso seria atribuído? Essa “fluidez” seria positiva ou negativa?</p> | E1 | <p>Não há mesmo uniformidade e nem sempre é fácil identificar a metodologia e mesmo a teoria de suporte. Há muitos ensaios com revisão de literatura. Acho que a área está amadurecendo e é natural essa fluidez.</p>   |
|  | E2 | <p>A textualização dos relatos de pesquisa no Brasil parecem realmente ser mais fluidos e menos padronizados do que os “internacionais”. Não vejo problemas. Acho que a estrutura deve ser orgânica, ou seja, adequar-se ao tópico que está sendo abordado e à maneira (tempos, lugares) como a pesquisa foi realizada.</p> <p>Acho que isso pode ser atribuído à ausência de “treinamento” na realização de trabalhos acadêmicos em nossos cursos de graduação e a uma certa desconfiança brasileira com relação à padronização. Me parece bastante saudável. Comecei lecionando escrita acadêmica em uma universidade nos Estados Unidos e, quando cheguei ao Brasil, tive que adaptar minha maneira de ensinar a mesma (?) disciplina. Precisei ser mais criativa e menos padronizada.</p> |
| <p>Em termos da descrição da metodologia, o que é minimamente esperado de um relato para publicação no periódico do qual o/a senhor/a é editor/a? Os artigos submetidos têm contemplado satisfatoriamente tais expectativas? Como e por quê?</p>   | E1 | <p>Nossas normas não estabelecem parâmetros e fica a cargo do parecerista fazer a avaliação da metodologia, mas posso te dizer que muitos artigos deixam a desejar, pois não deixam claro como os dados foram analisados.</p>   |
|  | E2 | <p>Acho que toda a informação pertinente deve ser dada (sujeitos, forma de coleta dos dados, princípios adotados para análise, enfim, a informação necessária para que os resultados sejam considerados confiáveis e o artigo tenha credibilidade acadêmica). Agora, não acho que essa informação deva necessariamente vir confortavelmente “acondicionada” em um item intitulado Metodologia.</p> <p>Nem todos os artigos submetidos à Revista têm contemplado tais expectativas. Os recomendados pelos pareceristas, sim. Me parece que a tendência é aprovar aqueles artigos mais “certinhos”, inclusive fazendo com que haja uma certa monotonia estrutural, ou seja, todos os artigos seguindo os mesmos passos.</p>   |