



SEÇÃO: ARTIGOS

Escrita acadêmica e formação docente: contribuições possíveis

Academic Writing and Teacher Training: possible contributions

Thelma Duarte

Brandolt Borges¹

orcid.org/0000-0001-7946-8842
thelmadbb@hotmail.com

Sabrina Malinoski¹

orcid.org/0000-0002-0533-5251
sabrinamalinowski@gmail.com

Valderez Marina do

Rosário Lima¹

orcid.org/0000-0002-2676-5840
valderez.lima@pucrs.br

Andreia Mendes dos

Santos¹

orcid.org/0000-0001-7013-0239
andreia.mendes@pucrs.br

Recebido em: 27/8/2018.

Aprovado em: 14/7/2020.

Publicado em: 07/01/2021.

Resumo: Neste trabalho, apresenta-se um estudo que tem como objetivo investigar as repercussões da participação na disciplina Escrita Acadêmica, a partir da análise dos diários de aula escritos por alunas participantes do segundo semestre de 2017 logo após o transcorrer das aulas. Os dados coletados correspondem a um escopo de dez produções, que serão analisadas através da Análise Textual Discursiva, baseada nos pressupostos de Moraes e Galiazzi (2011) com a intenção de responder a seguinte questão de pesquisa: *Quais as repercussões da participação na disciplina Escrita Acadêmica presentes nos diários de aula de professores em formação continuada?* Com enfoque na escrita acadêmica e consequente impacto na formação docente, o referencial teórico que baliza essa investigação versa, fundamentalmente, sobre esses dois grandes temas. No que diz respeito à escrita acadêmica, o aporte teórico contempla alguns conceitos de escrita, apresenta características específicas da escrita acadêmica e discute aspectos que beneficiam e dificultam a qualificação das produções textuais no contexto universitário. No concernente à formação docente, destaca o papel a ser desempenhado pelos professores de diferentes áreas e níveis de ensino em relação ao compromisso com a escrita de seus alunos, além de apresentar algumas possibilidades referentes ao desenvolvimento de ações pedagógicas, intencionalmente voltadas à qualificação da escrita na Educação Superior. Os resultados obtidos nesse estudo apontam como repercussões da participação na já referida disciplina, o exercício reflexivo da escrita acerca de tópicos como: a valorização da subjetividade na produção do conhecimento; a atenção à diversidade linguística; a alteridade e a valorização do outro.

Palavras-chave: Educação. Escrita acadêmica. Educação superior. Formação docente.

Abstract: In this work, a study is presented that aims to investigate the repercussions of participation in the subject Academic Writing, based on the analysis of the class diaries written by students participating in the second semester of 2017 shortly after the classes. The data collected correspond to a scope of ten productions, which will be analyzed through Discursive Textual Analysis, based on the assumptions of Moraes and Galiazzi (2011) with the intention of answering the following research question: *What are the repercussions of participation in the subject Academic Writing present in teachers' journals in continuing education?* With a focus on academic writing and the consequent impact on teacher education, the theoretical framework that aims at this research is fundamentally about these two major themes. Regarding academic writing, the theoretical contribution contemplates some concepts of writing, presents specific characteristics of academic writing and discusses aspects that benefit and hinder the qualification of textual productions in the university context. Regarding teacher education, it highlights the role to be played by teachers of different areas and levels of teaching in relation to the commitment to writing of their students, besides presenting some possibilities regarding the development of pedagogical actions, intentionally aimed at the qualification of writing in Higher Education. The results obtained in this study point out as repercussions of participation in the already mentioned discipline the reflexive exercise of writing about topics, such as: the valuation of subjectivity in the production of knowledge; attention to linguistic diversity; the alterity and the valorization of the other.

Keywords: Education. Academic writing. College education. Teacher training.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil.

Introdução

Escrever é um processo que esclarece a quem escreve e a quem lê a respeito de alguma ideia ou pensamento. No entanto, aproximar pensamento e texto escrito, fazendo com que se interpenetrem mutuamente, é uma tarefa que exige habilidade e prática.

No campo escolar, inúmeros são os fatores que afastam os discentes da prática da escrita, de forma que a falta de hábito e de incentivo, a perenidade dos registros e a distância dos interlocutores são apenas alguns deles. O fato é que escrever com qualidade é um desafio que acompanha os alunos da Educação Básica até a Educação Superior. Sendo assim, as defasagens acumuladas ao longo da trajetória desembocam com força no ensino universitário, que recebe alunos com dificuldades para se expressarem pela escrita com adequação à norma culta e à linguagem argumentativa, como se espera que ocorra nesse nível de ensino.

No âmbito acadêmico, professores em formação buscam formas de qualificar a própria escrita, assim como, discutem maneiras de fomentar uma escrita apropriada por parte dos seus alunos. Dito em outras palavras, as possibilidades com vistas a qualificar a escrita, em diversas esferas, passam pela formação de professores, visto que os docentes precisam estar preparados para orientar o processo de produção de textos cada vez mais qualificados e adequados às expectativas de cada fase educacional.

No caso específico desta pesquisa, utilizou-se como cenário a disciplina Escrita Acadêmica, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade privada de Porto Alegre, RS, com o objetivo de investigar de que forma as propostas de aula repercutem na formação docente e na qualificação da escrita. Para isso, foram analisados, por meio dos princípios da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), diários de aula escritos após o transcorrer dos encontros promovidos por esse componente curricular, com a intenção de responder a seguinte questão de pesquisa: *quais as repercussões da participação na disciplina Escrita Acadêmica presentes nos diários de aula de professores em formação continuada?*

Para delinear o caminho percorrido nessa investigação, o presente artigo encontra-se organizado em cinco partes, denominadas seções: na primeira delas, destinada à introdução, o tema foi problematizado, o objetivo geral e o problema de pesquisa foram apresentados; na segunda seção, voltada ao aporte teórico da pesquisa, foram elencados alguns autores, cujos argumentos balizam aspectos fundamentais envolvidos nessa proposta; na terceira seção, referente à metodologia, foram descritas as estratégias para o desenvolvimento da investigação, assim como, a abordagem utilizada, a forma de coleta e de análise dos dados; na quarta seção, os resultados foram discutidos e, finalmente, a quinta seção volta-se às considerações finais.

Aporte Teórico

Escrita acadêmica

Por meio da linguagem, interagimos e nos comunicamos – seja de forma falada, escrita ou gesticulada – com interlocutores sempre presentes. O fato é que, no caso específico da escrita, iniciamos “[...] uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos [...]” (MARQUES, 2006, p. 13). Além disso, há o registro dessa conversa que permanece, sem a fugacidade característica da fala, lembrando – até mesmo a quem não desejava – tudo o que foi escrito ou lido.

Nesse processo, que é definido por Machado e Bianchetti (2000, p. 31) como “a ginástica do intelecto, o ápice da atividade intelectual e um ato essencialmente artesanal”, tecer nossas ideias e pensamentos inconstantes, em meio a perenidade dos registros e a figura abstrata do leitor, configura-se em um desafio. Ainda mais porque, se antes perpetuava-se a noção de que escrever era transcrever o que havia em mente, hoje considera-se que quem escreve o faz, muitas vezes, para tornar claro, para si e para os outros, o que está pensando. Nesse sentido, Bernardo (2000) defende que aprender a escrever é aprender a pensar, enquanto Marques (2006, p. 26) argumenta que “escrever é uma provocação ao pensar, é a busca pelo aprender, é o princípio

da investigação, um ato inaugural de tomada de consciência e reflexão que desenvolve, conduz, disciplina e faz fecunda a pesquisa”.

Villela Pereira (2013, p. 215) muito bem sintetiza esse processo, ao referir que:

[...] a escrita é um campo de negociação do qual participam escritor e leitor, ambos em permanente exercício de negociação e deslocamento no ato articulado (embora diacrônico) de escrever e ler. Diacrônico porque o leitor não lê ao mesmo tempo em que o escritor escreve: existe um significativo intervalo de tempo entre a escrita e a leitura que deverá ser compensado com esses exercícios de negociação a que me refiro. Quando escreve, para dar consistência à escrita, o autor deve negociar. Negociar com o campo empírico [...]. Negociar com seu próprio repertório, já que a escrita emerge e articula arranjos possíveis entre o que já se sabe, o que já se conhece e o que se está em via de dizer – muitas vezes, a escrita vem para dizer algo que ainda não sabemos, ela vem justamente para constituir um saber que, até ser escrito, era mero movimento do pensamento. E negociar com o leitor [...].

Em oposição ao já destacado papel da escrita na educação e a sua revelada complexidade, nota-se o descaso com que tal competência vem sendo desenvolvida em vários níveis de ensino. Na Educação Básica, percebe-se que alguns docentes consideram a preocupação com a correção e o uso adequado da língua uma incumbência restrita aos professores de português. Sendo assim, durante a escolarização, há alunos lendo pouco e escrevendo menos ainda, além disso, quando o fazem, não recebem dos professores correções e comentários que possibilitem a melhoria do que se produziu (BARRETO; MESQUITA, 1997, p. 50). Tal constatação vai ao encontro do preconizado por Bernardo (2000), quando afirma que escrever significa registrar os caminhos da reflexão, sugerindo que, se todos nós, enquanto professores, ensinamos a pensar, também devemos ensinar a escrever (BERNARDO, 2000).

No ensino vigente, ainda prioritariamente voltado à reprodução e à cópia, parece lógico que um processo de construção e autoria – como o de escrever – não seja devidamente trabalhado, estando normalmente associado a prescrições e receitas. Em consequência disso, estudantes chegam à Educação Superior com dificuldades

na elaboração de produções textuais, frustrando a expectativa de que já dominassem o uso da língua nesse nível de ensino, onde o conhecimento produzido precisa ser compartilhado, os resultados das pesquisas requerem validação social e publicidade crítica e a forma escrita é a maneira mais valorizada de registro.

Nesse contexto, há algum tempo, autores vêm denunciando que a experiência de revisão e de orientação de teses, dissertações, monografias e artigos tem revelado uma produção escrita cada vez mais primária na academia, eivada de manias, chavões, pleonasmos, contradições lógicas, impropriedades gramaticais e neologismos desnecessários (BARRETO; MESQUITA, 1997, p. 19-20). Mas quais seriam as qualidades desejáveis às comunicações escritas na esfera universitária?

Em seu livro *A escrita acadêmica: acertos e desacertos*, José Barreto e Vianney Mesquita (1997, p. 48) indicam como desejáveis a qualquer texto e indispensáveis na universidade: a correção gramatical; a simplicidade de vocábulos; a clareza estrutural; a aversão a ambiguidades; a precisão de termos e significados e a concisão. Os autores ressaltam como peculiaridades do discurso acadêmico: a busca pela originalidade, para afugentar o óbvio; e a elevação, para que se procure superar o coloquial e os lugares-comuns.

Em uma publicação recente, que versa sobre os movimentos da escrita na universidade, Santos, Chaves e Lara (2017) reforçam a ideia de que escrever não constitui tarefa fácil, por exigir tempo, dedicação e disciplina. As autoras analisam que os textos acadêmicos, diferentemente dos literários, requerem a compreensão do que está sendo explanado de forma objetiva, sem que haja ambiguidades, primando pela monossemia em detrimento da polissemia e requerendo, portanto, mais cuidado na escolha dos vocábulos a serem utilizados.

Também para Laville e Dionne (1999), a escrita nítida e objetiva é essencial, ainda mais porque, no âmbito acadêmico, é por meio dela que as pesquisas são avaliadas na universidade. Segundo as autoras, para que se alcance o objetivo de comunicar, é preciso que a linguagem utilizada seja eficaz e fluída, indicando, para tanto, a cons-

trução de frases curtas, sem o abuso de adjetivos e advérbios, com partes e subpartes bem relacionadas e justificadas. A esse respeito, Follari (2011) evidencia que, embora assumam-se a existência e o valor da linguagem cotidiana, ainda não somos plenamente capazes de romper com os estigmas do meio acadêmico. Nesse sentido, Freire (2001, p. 264) dá a noção do quão tênue é o processo de busca pelo equilíbrio na escrita nesse âmbito, ao afirmar que "o escritor que usa a linguagem científica, acadêmica, ao dever procurar tornar-se acessível, menos fechado, mais claro, menos difícil, mais simples, não pode ser simplista".

A linha de pensamento desenvolvida, até então, revela algumas concepções sobre o escrever; a importância do fomento à escrita de qualidade e as características que a compõe, em oposição à precariedade de algumas produções acadêmicas. Nesse ponto, faz-se necessário pôr em discussão o preparo dos agentes educacionais para que se comuniquem com mais qualidade na comunidade discursiva da qual fazem parte e, além disso, orientem seus alunos em direção a uma escrita adequada. Para tanto, a figura do professor é prioritariamente enfocada no próximo tópico, tendo em vista a percepção de que é necessário investir em ações com intencionalidade pedagógica definida para desenvolver a competência da escrita em diversos níveis e, em se sabendo que tal objetivo encontra, na formação docente, o seu ponto mais sensível.

Formação docente

Entre as inúmeras críticas aos cursos de formação de professores, Lourenço, Abbib e Murilo (2016, p. 296) destacam a "dicotomia das aulas práticas e teóricas; a falta de uma interação harmoniosa entre os conhecimentos específicos da área com a parte pedagógica e a falta de espaço para os licenciandos refletirem sobre os processos de ensino e de aprendizagem" como fatores que influenciam diretamente o contexto de sala de aula, uma vez que, em geral, têm como consequência a formação de professores que não refletem sistematicamente sobre sua prática, pouco interagem e discutem com seus colegas

sobre o trabalho docente e, sobretudo, pouco se utilizam de aspectos teóricos para compreender e/ou melhorar suas ações em sala de aula.

Como visto, dentre tantas repercussões negativas da inadequada formação de professores, aquelas associadas à escrita acabam, por vezes, sem a abordagem ou o aprofundamento específicos necessários. Entretanto, sendo a escrita o cerne do presente trabalho, retoma-se a atenção para ela, partindo do pressuposto de que é preciso evitar a tendência em delegar a responsabilidade do ensino de linguagens estritamente aos professores de língua portuguesa (BARGALLÓ, 2005), sendo imprescindível que as ações dos futuros professores estejam voltadas ao desenvolvimento da linguagem, e não apenas, fundamentadas em questões pedagógicas voltadas a conteúdos disciplinares específicos.

Dito em outras palavras, faz-se necessário uma mudança nos processos de formação – inicial e continuada – de professores, de modo a favorecer o aprimoramento da escrita docente e discente, até mesmo porque o ingresso na universidade, ao mesmo tempo em que marca o pertencimento a uma nova comunidade, não oferece prontamente o acesso às práticas de linguagem e ao discurso próprios dessa esfera. É necessária, portanto, uma apropriação a essa nova cultura. Tal apropriação vem sendo estudada há décadas com a denominação de alfabetização acadêmica. Carlino (2005) a conceitua como o conjunto de noções e estratégias necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas e das atividades de produção e análise de textos requeridas para aprender na universidade. Mas, de que forma esse pertencimento vem se desenvolvendo, ou ainda, que ações vêm sendo desenvolvidas para atingir esse objetivo?

Carlino (2013) elenca as oficinas de leitura e escrita como a proposta pedagógica mais frequente para o alcance da alfabetização científica na Argentina. González (2012) reforça a repetição dessa prática na América Latina como um todo. Vitória e Christofoli (2013), em artigo sobre o tema, reiteram que são inúmeros os desafios ainda não superados nesse campo, tendo em vista o

expressivo número de alunos que evidenciam dificuldades ao escrever. Para colaborar nesse sentido, a partir de um mapeamento do desempenho de alunos de pedagogia na escrita, as autoras buscaram indicar pressupostos que pudessem servir de referência para o estímulo a ações pedagógicas com a intenção de qualificação da escrita. Entre tais pressupostos, destacam-se: a ruptura da ideia de coerência entre o que pensamos, o que conseguimos escrever e o que entende o nosso interlocutor; a autocorreção de textos como exercício de pesquisa; os diários de aula como instrumento de qualificação da escrita na Educação Superior; a importância de escrever variados tipos de escrita, ainda que dando ênfase à escrita acadêmica; a análise dos componentes básicos da expressão escrita – o código escrito e a composição da escrita.

No contexto específico da presente pesquisa, há o oferecimento de uma disciplina denominada Escrita Acadêmica, como aporte para qualificar a produção textual no âmbito do universitário, de forma que a análise da participação de professores nessa disciplina configura-se no mote desse trabalho. Estima-se que, dessa forma, seja possível contribuir com um incremento de tópicos que favoreçam a escrita de qualidade na Educação Superior.

Caminhos metodológicos

A presente pesquisa é de cunho qualitativo (FLICK, 2009; STAKE, 2011) por apresentar características compatíveis com as particularidades básicas associadas a estudos dessa natureza:

na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador seu instrumento principal [...]; (2) a investigação qualitativa é descritiva [...]; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados ou produtos [...]; (4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]; (5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN; BICKLEN, 2006, p. 47-50).

Apresenta-se como um estudo de caso (BOGDAN; BICKLEN, 2006; YIN, 2005) pela flexibilidade do seu delineamento e por analisar em profundidade

um caso específico, procurando compreender uma instância particular, nesse caso, a sala de aula da disciplina Escrita Acadêmica, a partir dos escritos de professoras em formação em seus diários de aula.

Os diários de aula são entendidos aqui como uma forma de registro escrito, onde são relatadas emoções, interpretações, fatos, pensamentos e reflexões, nesse caso, acerca da aula anteriormente vivenciada. Para Ariès, (1991, p. 11) os diários são uma forma “de se conhecer melhor através da escrita” e, de acordo com Zabalza (2004), sua elaboração contribui para que os professores se transformem em investigadores de si próprios, primeiro como narradores e, posteriormente, como analistas críticos dos registros que realizam e das situações que analisam.

As participantes da pesquisa foram duas professoras-pesquisadoras que acompanharam as aulas na disciplina Escrita Acadêmica durante o segundo semestre de 2017. São assim denominadas, devido ao fato de desenvolverem pesquisas de mestrado e doutorado na área da Educação. A coleta de dados ocorreu por meio da seleção de dez produções entre as escritas semanais, realizadas por essas participantes em seus diários de aula, ao longo de um semestre. A escolha dos excertos deu-se em função de sua relevância e dos pontos de contato apresentados entre os registros das duas participantes da pesquisa. O material foi analisado, utilizando-se princípios da Análise Textual Discursiva (ATD), descrita por Moraes e Galiazzi (2011) como um movimento interpretativo com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos estudados. Tal análise envolveu três momentos principais: a desconstrução dos registros escritos para a obtenção de unidades de sentido a partir do isolamento de ideias significativas (unitarização); o estabelecimento de relações e pontos convergentes entre os elementos unitários (categorização); e a comunicação das novas compreensões, por meio da produção de um texto contemplativo das descrições e interpretações advindas do processo (metatexto).

Resultados e discussão

A análise dos dados apontou a reflexividade como a desencadeadora de ponderações acerca de diversos tópicos. Sendo assim, o exercício reflexivo da escrita será considerado como categoria estrutural, a partir da qual, foi possível trabalhar com subdivisões em tópicos que compõem três subcategorias. Cada uma delas, abordando um aspecto principal, a saber: a valorização da subjetividade na produção do conhecimento; a atenção à diversidade linguística; a alteridade e a valorização do outro. A referida categoria e suas respectivas subcategorias, anteriormente já citadas, serão pormenorizadas e debatidas a seguir.

O exercício reflexivo da escrita

A análise dos escritos possibilitou a percepção de que os diários foram, muitas vezes, utilizados pelas professoras-pesquisadoras como instrumentos de reflexão acerca de tópicos que, de forma central ou tangencial, permearam as aulas ministradas suscitando apreciações que, na perspectiva das participantes da pesquisa, eram merecedoras de registro escrito. Convergindo com o constatado, Vitória e Silva (2009) analisam que, mais do que apenas narrar o cotidiano, os diários de aula, na perspectiva de Zabalza (2004), possibilitam a reflexão acerca de fatos ocorridos, sendo essa a sua intenção norteadora. Nesse sentido, a presente categoria emergiu como um pilar, a partir do qual a análise se desenvolveu e se decompôs, uma vez que nessa categoria estão alicerçadas as demais subcategorias advindas do presente estudo.

Destaca-se que, entre as produções avaliadas no *corpus* dessa investigação, o verbo *refletir* apareceu em três registros feitos pela Participante 1. A Participante 2 fez uso do substantivo *reflexão* em um dos seus escritos. Observa-se ainda que, as demais produções, de ambas docentes, contaram com palavras de sentido análogo ou decorrentes de atos reflexivos – como o caso de: *penso, apreciei, gostei, espero, percebi, sinto* – remetendo às constatações realizadas pelas

autoras acerca de situações vivenciadas em sala de aula, após um período de maturação de ideias. A escolha dos referidos vocábulos indica uma associação entre o ato da escrita no diário e os movimentos reflexivos das docentes, apontando que, no âmbito da disciplina Escrita Acadêmica, instaurou-se um ambiente oportuno a reflexões.

De acordo com Alarcão (1996), a reflexão não desabrocha espontaneamente, ela se desenvolve mediante cultivo e condições favoráveis. Estima-se, portanto, que foi construído pelo grupo um ambiente em sala de aula propício para que ponderações a respeito de temas diversos pudessem ser feitas. O fragmento de texto da Participante 2 reforça tal entendimento ao dar relevo à postura acolhedora da professora, em meio às suas expectativas iniciais em relação à disciplina: "A disciplina parece ser bem interessante e a professora mostrou-se muito acolhedora. Espero exercitar bastante minha escrita acadêmica para melhor qualificá-la e aperfeiçoar o meu processo de redação".²

Para Codo e Gazzotti (1999, p. 50) o ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem é "pré-requisito para o alcance de outros objetivos educacionais", consistindo a afetividade em peça fundamental da prática pedagógica. A esse respeito, Demo (2007, p. 15) reitera que uma providência fundamental para conseguir do aluno "participação ativa, presença dinâmica, interação envolvente, comunicação fácil [...]" é cuidar para que exista um ambiente positivo em sala de aula. Isso porque, em um local onde não se sintam bem, o aluno não se expressa, não expõe suas dúvidas, suas opiniões e, visando evitar o erro inibitório e os julgamentos de terceiros, acaba por dificultar ou mesmo impedir novas aprendizagens.

Também nesse sentido, os diários de aula parecem ter contribuído para um ganho de confiança e, conseqüentemente, para uma progressiva participação em sala de aula, auxiliando para que os estudantes pudessem atuar como sujeitos de suas aprendizagens perante o grupo. Isso porque a dinâmica de gestão das aulas ministradas preconizava que, inicialmente, os escritos tratassem

² Transcrição de trecho escrito pela Participante 2 no diário de aula em 5 out. 2017.

de registros individuais e sigilosos que, somente posteriormente e em caso de aceitação, seriam socializados com o grande grupo, suscitando novas reflexões. Tais reflexões constituem as subcategorias decorrentes da análise dos dados, a serem pormenorizadas na sequência.

A atenção à diversidade linguística

A diversidade linguística do nosso País figurou entre os tópicos evidenciados pelas professoras-pesquisadoras em seus registros. Nesse sentido, a Participante 1 cita a ação pedagógica de exibição de um documentário como desencadeadora de uma reflexão a respeito:

O documentário nos fez refletir sobre a riqueza e a pluralidade da língua portuguesa. Penso que, ao invés de buscarmos uma uniformidade ou um padrão na língua, devemos valorizar as singularidades produzidas a partir das diferentes pessoas, culturas e tradições que a transformam³.

A Participante 1 constata a diversidade linguística salientada no documentário e, posteriormente, posiciona-se sobre o tema, afirmando ser necessária a valorização do diferente, em detrimento de uma homogeneidade na língua. Tal quesito se interpenetra com a subcategoria posterior, que abordará a subjetividade, uma vez que as peculiaridades de cada um, decorrentes do contexto vivencial em que se inserem e de sua trajetória, nos constituem como sujeitos sociais com marcas singulares de formação, com valores, crenças, linguagens e concepções de mundo distintas.

Ainda envolvendo a temática, e a despeito do pluralismo linguístico, a Participante 1 analisa a necessidade de nos fazermos entender entre diferentes que somos. Assim, a necessidade de o escritor passar a mensagem pretendida ao leitor é trazida à tona, no excerto a seguir:

Percebi o quanto é importante a escolha da palavra adequada para determinada situação. Do contrário, abre-se espaço para interpretações e análises diferentes da ideia que gostaríamos

de passar. Foi possível perceber isso a partir da leitura dos colegas, porque tivemos diferentes visões sobre um mesmo texto.⁴

Nesse ponto, a Participante 2 relembra uma atividade proposta pela professora, em que cada um deveria, a partir de termos desencadeadores sugeridos pela regente, escrever palavras associadas que, no seu entendimento, remetessem ao termo original. "Gostei muito de fazer o exercício das palavras. Foi interessante verificar como as palavras carregam, além de significados, diferentes sensações para cada um".⁵ Percebe-se, nesse trecho, a ideia da polissemia presente na língua, reforçando a importância da escolha lexical mais apropriada, em função da diversidade de entendimentos decorrentes da própria diversidade humana. Tal percepção aproxima-se da ideia central da subcategoria a seguir.

A alteridade e a valorização do outro

Nota-se que, não só a diversidade da língua é exaltada nas reflexões presentes nos diários de aula analisados, como também – e de forma encadeada – a diversidade pessoal figura entre os registros, sendo atribuída a diferentes situações de ensino e de aprendizagem vivenciadas na disciplina Escrita Acadêmica. A valorização do outro ganha relevo, por exemplo, no excerto da Participante 1 quando refere-se a uma atividade específica desenvolvida em sala de aula, qual seja a apreciação crítica de um texto: "O volume de questões debatidas que emergiram da análise do texto me fez refletir sobre o quanto o nosso grupo, assim como esse campo de conhecimento, é rico."⁶ No concernente a mesma situação didática proposta, a Participante 2 avalia: "Gostei muito do texto [...]. Penso que ele proporcionou profundas reflexões entre os colegas",⁷ reiterando o juízo feito pela colega.

Em alusão à outra atividade desenvolvida em sala de aula – em que os estudantes foram convidados a apresentar oralmente as suas pesquisas,

³ Transcrição de trecho escrito pela Participante 1 no diário de aula em 19 out. 10 2017.

⁴ Transcrição de trecho escrito pela Participante 1 no diário de aula em 19 out. 2017.

⁵ Transcrição de trecho escrito pela Participante 2 no diário de aula em 19 out. 2017.

⁶ Transcrição de trecho escrito pela Participante 1 no diário de aula em 26 out. 2017.

⁷ Transcrição de trecho escrito pela Participante 2 no diário de aula em 26 out. 2017.

independentemente da fase de desenvolvimento em que estivessem, compartilhando com os colegas o seu tema de investigação, assim como os seus objetivos – a Participante 2 avaliou: "Aprecei ouvir e contribuir com o trabalho dos colegas. Gostei muito das contribuições recebidas para a minha pesquisa. Fiquei feliz em saber que meu estudo gerou grande interesse".⁸

As contribuições dos pares também foram salientadas em alguns fragmentos escritos nos diários de aula acerca de nova proposta, na qual os estudantes coavaliaram os resumos escritos das pesquisas dos seus colegas. Referindo-se a essa situação, a Participante 1 analisou: "É impressionante como, de repente, textos que considerávamos bons ou prontos, ao serem relidos ou passarem pela revisão de outra pessoa, nos revelam suas fragilidades."⁹ Silva, Bargalló e Prat (2017) incentivam a atitude de orientar os alunos para que coavaliem os textos dos seus colegas, em um processo mútuo de aprendizagens, onde diferentes visões se complementam. Implícita nessa subcategoria está o valor da subjetividade, especificamente destacada a seguir.

A valorização da subjetividade na produção do conhecimento

Em relação a presente subcategoria, destaca-se que, no transcorrer das aulas de Escrita Acadêmica, houve espaço para ponderações a respeito da neutralidade da ciência e, portanto, da escrita e dos próprios pesquisadores, em última análise. Nesse sentido, a Participante 2 pontua o sentimento de culpa que a acometeu por ter aproveitado de momentos de lazer junto da família, demonstrando o quanto os sentimentos estão presentes, constituindo-nos enquanto pessoas, influenciando os nossos pensamentos e, portanto, as nossas pesquisas e a nossa escrita: "Na última semana, aproveitei o feriado para visitar familiares que residem longe. Foi ótimo o passeio. Mas, agora, sinto-me culpada por não ter me dedicado aos meus compromissos acadêmicos".¹⁰

De maneira mais específica, a Participante 1 refere que: "A condução das aulas nos incita a refletir sobre a necessidade de valorizarmos a subjetividade presente tanto na escrita, quanto no ambiente acadêmico como um todo, ainda que de forma velada"¹¹. Argumentando a respeito, Fiorin (2016, p. 179) lembra que não existem textos objetivos, uma vez que são realizações da ação humana, sendo, portanto, "sempre fruto da subjetividade e da visão de mundo de um enunciador. O que há são textos que produzem um efeito de objetividade".

Tal efeito de objetividade, já citado no aporte teórico do presente estudo como característica desejável de textos acadêmicos é, portanto, questionado nas reflexões de uma docente representante do grupo de alunos da disciplina. Faraco e Tezza (1992) esclarecem que a linguagem é reveladora, revela posições, pontos de vista e intenções. Desse modo, é necessário compreender que, quando o autor da escrita de uma pesquisa faz uma escolha, já está se posicionando sobre algo. Assim, se escolhe falar em primeira pessoa do singular, o enunciador enfatiza a autoria. Se prefere o plural, reforça a ideia de comunidade e, caso opte pela linguagem neutra, demonstra preferir uma aparente imparcialidade. De acordo com Santos, Chaves e Lara (2017), tais escolhas são muito mais políticas do que formais, uma vez que trazem consigo uma concepção de pesquisa, de educação e de ciência que permeiam a ação humana e que, portanto, constitui o pesquisador, transparecendo em seus escritos.

A escolha dos vocábulos, sendo assim, compõe parte da subjetividade presente nos escritos, sejam eles acadêmicos ou não, tendo em vista o fato de alguns escritores apresentarem um estilo peculiar de escrita ou modo de expressar particulares, seja em função da região onde nasceram, das experiências a que foram submetidos ou das concepções que os ancoram em diversos campos. Retorna-se, nesse ponto, ao mote da primeira subcategoria já analisada, que versa acerca da diversidade lingüis-

⁸ Transcrição de trecho escrito pela Participante 2 no diário de aula em 9 nov. 2017.

⁹ Transcrição de trecho escrito pela Participante 1 no diário de aula em 9 nov. 2017.

¹⁰ Transcrição de trecho escrito pela Participante 2 no diário de aula em 9 nov. 2017.

¹¹ Transcrição de trecho escrito pela Participante 1 no diário de aula em 9 nov. 2017.

tica, demonstrando a natureza cíclica das reflexões emanadas em sala de aula. Explicita-se nesse aspecto que, sendo o cerne das subcategorias desse estudo – diversidade linguística, alteridade e subjetividade – fenômenos fortemente entrelaçados, a opção pela análise em separado é meramente didática e objetiva um aprofundamento individual, apesar dos pontos de contato e da complementariedade que há entre elas.

Considerações finais

O desenrolar da presente investigação permitiu concluir, em última análise, que a participação na disciplina Escrita Acadêmica repercutiu em processos relacionados à qualificação da escrita influenciando, conseqüentemente, a formação docente dos professores participantes. Isso porque, por meio da promoção do exercício reflexivo da escrita, desencadeada pelos diários de aula, os docentes ponderaram acerca de interessantes e diversos assuntos debatidos nessa análise como subcategorias.

Um dos pontos que recebeu destaque foi a diversidade linguística, na medida em que as participantes da pesquisa a reconheceram como um aspecto positivo com potencial a ser explorado em seus escritos. Essa valorização das peculiaridades linguísticas de cada contexto e de cada pessoa trouxe à tona uma aversão à homogeneidade de uma língua e de um País tão multifacetados.

A alteridade esteve elencada nas reflexões analisadas. Acerca dela, houve manifestações no sentido da construção de uma consciência de valorização do outro. Os excertos dos diários de aula analisados apontaram para um enriquecimento dos textos, a partir da visão de distintos leitores. Sendo assim, foi pontuada a valorização das análises realizadas por seus colegas de disciplina, assim como, pela professora regente.

A subjetividade na produção do conhecimento também figurou entre os tópicos presentes nas reflexões das participantes da pesquisa e tal subcategoria de análise demonstrou um despertar para a ausência de neutralidade nas ações humanas, incluindo a ciência e o próprio ato de comunicá-la por meio da escrita. Escrever, portanto, foi analisado como um ato político de

tomada de posição, consistindo em um espaço de argumentação acerca de algum tópico.

Reafirma-se, desse modo, a importância do envolvimento docente, ao longo do seu percurso de formação, em atividades que promovam a reflexividade, como ocorreu no caso das atividades desencadeadas na disciplina Escrita Acadêmica.

Referências

- ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto-Portugal: Porto, 1996.
- ARIÈS, P. Por uma história da vida privada. In: CHARTIER, R. (org.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3, p. 7-19.
- BARGALLÓ, C. M. Aprender Ciências através del lenguaje. **Educar**, [s. l.], p. 27-39, abr./jun. 2005. p. 27-39. Disponível em: http://gent.uab.cat/conxitamarquez/sites/gent.uab.cat/conxitamarquez/files/Aprender%20ciencias%20a%20traves%20del%20lenguaje_o.pdf. Acesso em: dez. 2015.
- BARRETO, J. A. E.; MESQUITA, V. **A escrita acadêmica: acertos e desacertos**. Fortaleza: UFC, 1997.
- BERNARDO, G. **Educação pelo argumento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006.
- CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 18, n. 57, p. 355-381, abr./jun., 2013.
- CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 48-59.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FIORIN, J. L. Pragmática. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOLLARI, R. A. Para quem investigamos e escrevemos? para além de populistas e elitistas. In: GARCIA, R. L. (org.) **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impacto dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortes, 2011. p. 43-69. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 31).

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>

GONZÁLEZ, P. B. The progression and transformations of the Program of Academic Reading and Writing (PLEA) in Colombia's Universidad Sergio Arboleda. In: THAISS, C.; BRÄUER, G.; CARLINO, P.; GANOBCSI-K-WILLIAMS, L.; SINHA, A. (ed.). **Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places**. Anderson: Parlor Press, The WAC Clearinghouse, 2012. p. 157-167. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter14.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346.2.14>

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LOURENÇO, A. B.; ABIB, M. V. T. dos S.; MURILLO, F. J. Aprendendo a ensinar e a argumentar: saberes de argumentação docente na formação de futuros professores de Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 295-316, ago. 2016.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. **Leitura e escrita: junta de bois ou carreira de potros? Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 2, n. 7, p. 29-42, 2000.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

SANTOS, J. B.P. dos; CHAVES, P. M.; LARA, I. C. M. de. Movimentos da escrita: pesquisa, enunciação e autoria. In: LIMA, V. M do R.; HARRES, J. B. S.; PAULA, M. C. de. **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da Educação em Ciências: pressupostos, abordagens e possibilidades**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 135-151.

SILVA, M. G. L. da; BARGALLÓ, C. M.; PRAT, B. O. Análisis de las dificultades de futuros profesores de química al leer críticamente un artículo de prensa. **Educación e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 2, p. 535-552, abr./jun., 2017. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201704161715>

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

VILLELA PEREIRA, M. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-228, jan./mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100013>

VITÓRIA, M. I. C.; CHRISTOFOLI, M. C. P. A Escrita no Ensino Superior. **Educación**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr., 2013. <https://doi.org/10.5902/198464445865>

VITÓRIA, M. I. C.; SILVA, L. F. da. Diários de Aula na formação de professores: vínculos relacionais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Atas** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 933-941.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Thelma Duarte Brandolt Borges

Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Sabrina Malinoski

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Valderez Marina do Rosário Lima

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Andreia Mendes dos Santos

Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil; professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Endereço para correspondência

Thelma Duarte Brandolt Borges

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Av. Ipiranga, 6681, Prédio 8, A/C Gabinete da Prof.^a
Valderez Marina do Rosário Lima

Partenon, 90619900

Porto Alegre, RS, Brasil

Sabrina Malinoski

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Av. Ipiranga, 6681, Prédio 8, A/C Gabinete da Prof.^a
Andreia Mendes dos Santos

Partenon, 90619900

Porto Alegre, RS, Brasil

Valderez Marina do Rosário Lima

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Av. Ipiranga, 6681, Prédio 8, A/C Gabinete da Prof.^a
Valderez Marina do Rosário Lima

Partenon, 90619900

Porto Alegre, RS, Brasil

Andreia Mendes dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Av. Ipiranga, 6681, Prédio 8, A/C Gabinete da Prof.^a
Andreia Mendes dos Santos

Partenon, 90619900

Porto Alegre, RS, Brasil