

ESCRITA ACADÊMICA E GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO

ACADEMIC WRITING AND SYSTEMIC FUNCTIONAL GRAMMAR: PERSPECTIVES FOR EDUCATION

Maria Otilia Guimarães Ninin*

RESUMO

Diferentes perspectivas teóricas, como a Análise de Discurso Crítica, a Análise de Discurso Francesa, a Linguística Sistêmico-Funcional, têm orientado, recentemente, as investigações sobre a escrita acadêmica, destacando-se estudos com foco na Introdução de artigos científicos, dissertações e teses, no Resumo e Abstract desses textos, e cujas análises concentram-se na organização retórica, na pessoa do discurso, no uso de metadiscurso por autores concluintes de mestrado e doutorado. Há, de certa maneira, um encorajamento desse debate sobre o que é e como se ensina a escrita acadêmica, ampliado ainda mais pelo “boom” das publicações científicas altamente exigidas nos contextos universitários. Nessa direção, discute-se, neste artigo, o uso da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; 2014) como frame teórico orientador de atividades de aprendizagem da escrita acadêmica para alunos de pós-graduação da área da linguagem. A partir de trechos extraídos de dissertações e teses, são apresentadas atividades para o desenvolvimento da competência escritora de textos científicos, focalizando mais especificamente a seção de revisão de literatura, de modo a favorecer a apropriação, pelos estudantes, de recursos semântico-discursivos adequados não somente ao gênero textual, mas à comunidade discursiva específica da área de Linguística Aplicada.

Palavras-chave: Escrita acadêmica; Gramática Sistêmico-Funcional; Ensino da escrita acadêmica

ABSTRACT

Different theoretical perspectives, such as Critical Discourse Analysis, French Discourse Analysis, Systemic Functional Linguistics, have guided, recently, research on academic writing, especially studies focusing the Introduction of scientific articles, dissertations and theses, the Summary and Abstract of these texts, and whose analyzes are concentrated in the rhetorical structure, the person’s speech, the use of metadiscourse by authors who are completing masters and doctoral studies. In a sense, there is an encouragement of debate about what is and how it teaches academic writing, extended further by the “boom” of the highly demanded scientific publications in university contexts. In this direction, we discuss in this article the use of Systemic Functional Grammar (GSF) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2004; 2014) as theoretical framework to guide learning activities of academic writing for post graduate students in the area of language. From

* Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP-COGAE, São Paulo, Brasil. otilianinin@terra.com.br

excerpts of dissertations and theses, activities for development the writer competence of scientific texts are presented, focusing more specifically on literature review section, in order to promote students' ownership about adequate semantic-discursive resources not only to textual genre, but to the specific discursive community of Applied Linguistics area. **Keywords:** Academic writing; Sustemic Functional Grammar; Academic writing teaching

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, ultimamente, a respeito da escrita acadêmica. Pesquisadores de diversas instituições não somente brasileiras mas também estrangeiras vêm aquecendo as discussões na academia, preocupando-se com a qualidade dos textos produzidos por estudantes de pós-graduação, aqueles que maior competência deveriam ter para essa escrita. Muitos fatores têm contribuído para essa efervescência no universo acadêmico, dentre eles, a exigência cada vez maior por publicações em periódicos, que justifiquem os investimentos financeiros governamentais em pesquisas.

Se por um lado amplia-se a produção acadêmico-científica no país, por outro, destaca-se a discussão sobre a qualidade dos textos produzidos, que aponta a fragilidade da escrita acadêmica, revelada nos pareceres de periódicos¹ e nos comentários de revisores. Dificuldades são relatadas pelos próprios estudantes, que, embora da área de Letras, como é o caso do que se discute neste artigo, revelam, em seus textos, desconhecimento de recursos linguísticos, gramaticais e semânticos que favoreçam a produção de textos e atendam ao nível de exigência da comunidade discursiva em que estão inseridos, a Linguística Aplicada.

Na década de 1990, Swales (1990) já dedicava estudos primorosos aos gêneros acadêmicos, em busca de caminhos para mapeá-los e descrever sua estrutura retórica, beneficiando os contextos de ensino, que poderiam, a partir dos estudos divulgados, orientar mais adequadamente estudantes na produção de seus textos científicos. Em suas discussões, o teórico enfatizava, já naquela época, o papel da comunidade discursiva na produção de um texto científico, ressaltando

1 Como parecerista de periódicos (DELTA, LemD, TheESpecialist, dentre outros) e como orientadora de monografias de lato sensu e revisora de teses e dissertações, tenho observado a escrita acadêmica e sua fragilidade, principalmente quanto à falta de engajamento do autor no discurso e quanto à baixa densidade lexical nos textos, aspectos que deveriam ser amplamente contemplados, considerando-se o esperado nível de desenvolvimento linguístico-discursivo dos autores. Em pesquisa de pós-doutoramento, analisei um corpus de 120 teses, dissertações e monografias de conclusão de curso de diversas instituições brasileiras públicas e privadas, em busca de compreender o engajamento do autor no texto (NININ, 2012; NININ e BARBARA, 2013). Esse estudo revelou, também, a fragilidade quanto ao uso de modalidade no texto acadêmico (NININ, 2014), de subordinação e de elementos coesivos de modo geral.

que toda e qualquer seleção e restrição lexicogramatical apresentada em um texto científico era dependente do reconhecimento, por membros especialistas daquela comunidade, a respeito do propósito do autor.

No contexto nacional, pesquisadores têm desenvolvido estudos sobre a escrita acadêmica. Destacam-se: Silva (2009), que discute a constituição da autoria em textos acadêmico-científicos de estudantes do curso de Letras Vernáculas, partindo da problematização do ensino-aprendizagem da produção textual dos estudantes; Uyeno (2009), que analisa os processos de subjetivação do autor do texto acadêmico e sua relação com o Outro; Bessa e Bernardino (2011), que investigaram a referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes de um curso de Letras, predominando o discurso citado direto que, por sua vez, preconiza a dificuldade do aluno em parafrasear e atribuir sentido ao discurso teórico; Fabiano (2011), que observa a recorrência ao discurso do outro como instância apelativa da responsabilidade enunciativa em textos produzidos por estudantes graduandos de um curso de Letras de instituição pública. Nessa ceara de investigações, destacam-se Motta-Roth (2006a, 2006b, 2008, 2009) e Motta-Roth e Hendges (2010), que, à luz da GSF, têm investigado produções textuais científicas e elaborado propostas de ensino para os gêneros textuais produzidos na academia.

No contexto acadêmico internacional também há relevantes trabalhos sobre escrita acadêmica e Ken Hyland (1996, 1999, 2002a, 2002b, 2002c, 2003, 2004, 2005, 2008a, 2008b, 2008c, 2010, 2013), pesquisador do Centro de Linguística Aplicada da Universidade de Hong Kong, lidera as publicações, apresentando vasto número de estudos destacando, especificamente, aspectos como: metadiscurso² (HYLAND, 2010); perguntas retóricas e sua função no discurso acadêmico (HYLAND, 2002a); recursos linguísticos de posicionamento intersubjetivo, focalizando os meios utilizados por autores a partir dos quais a interação é alcançada em argumentos acadêmicos e como as preferências discursivas das comunidades disciplinares constroem escritores e leitores (HYLAND, 2005).

2 Segundo Hyland (2010, p.125), metadiscurso é um termo amplamente utilizado na análise do discurso atual e nos estudos de Inglês para fins acadêmicos, mas nem sempre é usado para se referir à mesma coisa. Para alguns, é um conceito restrito aos elementos que remetem para o texto em si, indicando os aspectos de um discurso que ajudam a organizar o texto como texto. Para outros, aqueles que consideram uma posição interacional, os comentários de um escritor em seu próprio texto e os desdobramentos desses comentários representam um conjunto coerente de opções interpessoais. Esse modelo mais abrangente é o que Hyland considera como metadiscurso: um conjunto de características que, juntas, ajudam a explicar o funcionamento das interações entre produtores de texto e seus textos e entre produtores de texto e usuários.

Ao discutir a escrita na academia, Hyland (2013, p.53) enfatiza a ideia de que essa escrita não é periférica; para o autor, “nós somos o que escrevemos” e há modos distintos de se fazer isso – sempre de acordo com as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento –, que dependem de uma “alfabetização acadêmica”, essencial para que os estudantes aprendam a “controlar as convenções de discursos disciplinares” e a “discutir suas reivindicações de forma persuasiva”.

Isso posto, ressalta-se, então, a importância em se considerar, para o ensino da escrita acadêmica, uma teoria que auxilie o estudante a observar as práticas de linguagem situadas no contexto de uma dada disciplina ou área do conhecimento e, a partir daí, identificar recursos que promovam o aprimoramento da escrita de seu próprio texto. A Linguística Sistêmico-Funcional tem-se mostrado referência por excelência para a descrição da língua portuguesa (GOUVEIA e BARBARA, 2004; BARBARA e MACEDO, 2011) e, portanto, para o ensino da escrita acadêmica, justamente por enfatizar a relação texto-linguagem-contexto em busca de explicar as escolhas linguísticas do sujeito para a produção de significados. Nessa direção, ressalta-se o amplo projeto de investigação da escrita acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, que vem sendo desenvolvido no Brasil: SAL – *Systemic Across Languages: processos verbais em artigos científicos*, coordenado pela professora doutora Leila Barbara, sediado no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC-SP.

Essa perspectiva conduz as discussões propostas neste artigo, por considerar o uso da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; 2014) como frame teórico orientador de atividades de aprendizagem da escrita acadêmica para alunos de pós-graduação da área da linguagem. Teses e dissertações da área da Linguística Aplicada servem de ponto de partida para a elaboração de atividades com foco no desenvolvimento da competência escritora de textos científicos, de modo a favorecer a apropriação, pelos estudantes, de recursos lexicogramaticais adequados à escrita de gêneros textuais científicos.

O artigo organiza-se, além desta introdução, a partir de outras três seções: uma teórica, que discute a escrita acadêmica e apresenta os conceitos de maior relevância da GSF utilizados na elaboração das atividades de ensino; uma metodológica, para apresentação do módulo do curso em que as atividades foram utilizadas e como os dados selecionados para as atividades foram tratados; e uma de discussão das atividades e sua utilização junto aos estudantes. Finaliza-se a reflexão com algumas considerações sobre a prática pedagógica focalizada.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Duas são as prioridades nesta seção: a discussão sobre escrita acadêmica e práticas pedagógicas que a envolvem, e a apresentação da GSF como teoria orientadora dessa prática pedagógica.

A discussão sobre escrita acadêmica evoca, prioritariamente, a noção de voz, que, na perspectiva da linguística sistêmico-funcional, está relacionada ao modo como um escritor transmite, via texto, representações de suas experiências, e as materializa por meio de escolhas lexicogramaticais efetuadas sempre em função do contexto em que está inserido. Ressalta Hyland (2008b, 2008c) que um leitor, em contexto acadêmico, não necessariamente está interessado em conhecer o ponto de vista de um autor, mas, acima de tudo, em encontrar, na produção textual, elementos substanciais que evidenciem a consonância entre aquele discurso e as discussões científicas que emanam da específica comunidade discursiva à qual o autor está afiliado. Em outras palavras, o que se procura na produção textual acadêmica é o modo como um autor dialoga com seus pares e com estes estabelece relações.

A escrita acadêmica não se dá em um contexto simétrico de relações entre os sujeitos, mas, ao contrário, é marcada por assimetria nas relações, que, por sua vez, podem funcionar como neutralizantes da personalidade do aluno-autor, tendo em vista os papéis de responsabilidade que marcam a presença destes, como alunos, e de seus leitores, como professores. A esse respeito, Hyland (2008c, p.78) destaca:

Writers have to display a competence as disciplinary insiders to be persuasive and this is, at least in part, achieved through a writer-reader dialogue which situates both their research and themselves. This means adopting a disciplinary voice; using language which establishes relationships between people, and between people and ideas. In other words, claims for the significance and originality of research have to be balanced against the convictions and expectations of readers, taking into account their likely objections, background knowledge, rhetorical expectations and processing needs. All this is done within the broad constraints of disciplinary discourses³.

Nessa direção, o que se destaca na escrita acadêmica é, efetivamente, a representação de si, ou, em outras palavras, o modo como autores pós-graduandos

3 Minha tradução: "Escritores têm que exibir uma competência como insiders em uma determinada disciplina, para serem persuasivos e, pelo menos em parte, conseguirem, por meio de um diálogo autor-leitor, situarem suas pesquisas e a si próprios. Isso significa adotar uma voz disciplinar; usar uma linguagem que estabelece relações entre as pessoas e entre pessoas e idéias. Em outras palavras, a reivindicação da importância e da originalidade da investigação exige equilíbrio entre convicções e expectativas dos leitores; o autor precisa levar em conta suas prováveis objeções, conhecimento de fundo, expectativas retóricas e necessidades de processamento. Tudo isso é feito dentro das grandes limitações dos discursos disciplinares".

redigem seus textos em busca de ganhar credibilidade e autoridade em uma dada comunidade discursiva, aspecto que está diretamente ligado aos elementos da lexicogramática escolhidos pelo autor para compor seu texto e realizar significados específicos em função do contexto. Destaca Hyland (2008c, p.1991), a título de exemplo, que a manifestação mais visível da identidade autoral é o uso de pronomes em primeira pessoa, mas, ao mesmo tempo em que essa forma se mostra uma poderosa estratégia retórica que permite enfatizar a contribuição do autor, também revela um desconforto ao utilizá-la, porque esse discurso carrega uma conotação de autoridade nem sempre aceita nas comunidades discursivas acadêmicas. Além disso, a escrita acadêmica evidencia historicamente a ideia de que nela não há lugar para expressões pessoais, o que coloca em destaque o uso de modos impessoais de discurso.

Ainda que isso ocorra, é por meio da escrita acadêmica que os posicionamentos de um pós-graduando são construídos e essa construção exige uma competência do autor para envolver-se com discursos especializados, requerendo modos muito específicos de selecionar, avaliar, relatar e argumentar sobre o discurso produzido em uma dada comunidade discursiva. Ao mesmo tempo que precisam assumir posicionamentos e revelar sua própria voz, mostrando autoridade, devem recorrer a outras vozes como um modo de sustentar a sua, e, dependendo do modo como o fazem, enfraquecem sua própria voz.

Como diz Hyland (2008c, p.1095),

the absence of clear direction in their pedagogic texts, the positioning of institutionally authoritative discourses, and the preferred cultural practices for authorial concealment, mean that self-mention can be a considerable problem for (...) undergraduate writers⁴.

Associada a essa discussão está o fato de que, em se tratando da produção textual na universidade, pouca atenção é dada à produção de textos científicos. Se considerarmos o contexto da graduação, a escrita científica concentra-se basicamente no momento da produção da monografia de final de curso. Se o contexto for o da pós-graduação, já é esperado que o estudante domine as práticas linguístico-discursivas para a produção de sua dissertação ou tese e, desse modo, atividades de aprendizagem da escrita do texto científico em si já não são mais a prioridade nesse contexto. Destaca-se, tanto na graduação quanto na pós-graduação, a atividade de leitura de textos científicos como prioridade máxima: os alunos são

4 Minha tradução: "a ausência de uma direção clara em textos pedagógicos, o posicionamento dos discursos institucionalmente autoritários, e as práticas culturais preferidas para ocultação autoral indicam que a auto-referência pode ser um problema considerável para (...) escritores na graduação".

convidados, ao longo do curso, à leitura de textos teóricos que evidenciam os elementos constituintes da escrita acadêmica, no entanto, não é na escrita em si que está a atenção do aluno, mas sim no conteúdo dos textos lidos. Em outras palavras, deixa-se de investigar os recursos lexicogramaticais utilizados por autores de textos científicos para a produção de significados no texto, para manter-se o foco nos conteúdos a serem aprendidos.

Em se tratando da elaboração de um texto, Cloran (2000) destaca como central a relação entre os seguintes elementos: os significados revelados pelo sujeito autor para suas experiências no mundo, as formas linguísticas que favorecem a realização desses significados e o contexto no qual estão inseridos o sujeito e suas experiências. Essa relação é sempre dependente da posição ocupada pelo sujeito na dada comunidade discursiva, e revelada por meio da linguagem. Em outras palavras, o *fazer* do sujeito materializa-se por seu *dizer*.

Discutindo a importância na escolha da teoria linguística sistêmico-funcional para o ensino da escrita acadêmica, Motta-Roth (2006b) ressalta a interdependência entre contexto e análise da linguagem, enfatizando a ideia de que para que um aluno se torne escritor em seu campo de conhecimento ele deve, antes de tudo, tornar-se um analista de discurso nesse campo, capaz de perceber como a linguagem funciona. Essa premissa evoca as contribuições da linguística sistêmico-funcional, teoria que, para a autora, tem possibilitado sistematizar o ensino da escrita acadêmica.

Em outras palavras, ao se considerar as três metafunções hallidayanas – a ideacional, que possibilita significar as experiências do sujeito no mundo; a interpessoal, para significar as relações sociais nas quais o sujeito se envolve; e a textual, para organizar a mensagem em função das pretensões do sujeito em uma dada comunidade discursiva, a vertente teórica sistêmico-funcional instrumentaliza-nos para explicar o discurso construído nos mais diversos contextos (NININ, 2014, p.178).

Cabe aqui, portanto, ressaltar a opção pela teoria linguística sistêmico-funcional para orientar o ensino da escrita acadêmica, justamente porque essa teoria vê a linguagem de modo dialético, constituída e constitutiva dos fenômenos sociais (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p.141). A LSF não procura reduzir a realidade ao discurso, mas, ao contrário, vê a realidade como constituída no e pelo discurso. Para essa teoria, o que importa é a linguagem em uso, e as funções exercidas pela linguagem só são como são porque os diferentes contextos de uso da língua, por conta do significados que deles emergem, requerem diferentes materialidades linguísticas.

Atividades de ensino elaboradas com base nesses conceitos tendem a favorecer o reconhecimento, por parte dos estudantes, do modo como se organiza a linguagem para a realização dos significados científicos. Assim, ao observar e comparar escolhas lexicogramaticais de autores de textos científicos, o estudante é levado a explorar a “relação funcional entre linguagem e contexto de situação” (MOTTA-ROTH e HEBERLE, 2005, p.17), relação esta capaz de revelar padrões textuais e contextuais recorrentes em um dado gênero.

Nessa perspectiva, atividades de ensino devem focalizar o contexto de cultura (foco no gênero) e o contexto de situação configurado pelas variáveis de registro (HALLIDAY, 1994): campo (a linguagem está sendo usada para se falar de quê?; qual a natureza da prática social realizada pela linguagem?); relações (quem são os participantes da interação?; como se dá a interação entre eles?; a partir de quais papéis?) e modo (como a linguagem é usada para se dizer o que se quer?), responsáveis pelas escolhas lexicogramaticais presentes nos textos para a realização dos significados. Essa perspectiva orienta as atividades propostas e discutidas nas próximas seções.

2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A proposta de atividades para o aprendizado da escrita acadêmica teve lugar em um curso de pós-graduação *lato sensu* da área da Língua Portuguesa e Literatura, em uma disciplina específica com foco no desenvolvimento do discurso monográfico, e em um minicurso oferecido a mestrandos e doutorandos de um programa de Ciências da Linguagem em instituição brasileira privada. No contexto de *lato sensu*, embora a disciplina fosse intitulada Metodologia de Pesquisa, seu conteúdo fugiu ao tradicional: deixou-se de lado as orientações sobre normas para a produção da monografia, priorizando-se as características do discurso monográfico no contexto da Linguística Aplicada. A mudança na ementa da disciplina deveu-se ao fato de que, em turmas anteriores, os textos monográficos analisados haviam revelado baixa densidade lexical⁵, pequeno engajamento do autor principalmente na elaboração da seção teórica, uso excessivo e inadequado do modal *poder* para minimizar a responsabilidade autoral (NININ, 2012; 2014; NININ e BARBARA, 2013); ausência de complexos oracionais que

5 A densidade lexical (HALLIDAY, 2002, p.329) indica em que proporção itens lexicais (palavras de conteúdo – substantivos, verbos, adjetivos, advérbios) são utilizados em um texto; corresponde à razão entre o número de itens lexicais e o número de orações que desempenham funções oracionais.

destacassem metáforas gramaticais⁶ (NININ et al., 2015), estas responsáveis por maior encapsulamento do texto, qualidade requerida na escrita acadêmica de maior prestígio.

Em ambos os contextos, os alunos foram submetidos às atividades elaboradas para investigação da escrita acadêmica a partir de textos autênticos de monografias de conclusão de curso de graduação em Letras, dissertações e teses da área da Linguística Aplicada. Orientou a elaboração das atividades a visão de linguagem que emana da LSF:

language is a complex semiotic system composed of multiple LEVELS, or STRATA (these two terms are often used synonymously ...). The central stratum, the inner core of language, is that of grammar. To be accurate, however, we should call it LEXICOGRAMMAR, because it includes both grammar and vocabulary. (...) A language is a resource for making meaning, an indefinitely expandable source of meaning potential; constituent structure is a device for mapping different kinds of meaning onto each other and coding them in concrete form (HALLIDAY, 1994, p.15-6)⁷.

Nessa direção, o que se propôs nas atividades foi a análise dos elementos da lexicogramática presentes nos textos de referência, produtores de significados. Esses textos, por sua vez, foram submetidos ao programa computacional WordSmith Tools 5.0 (SCOTT, 2009), que permite o mapeamento dos dados, organizando-os, dentre outros modos, em lista de palavras e, a partir dela, possibilitando análise de linhas de concordância. Estas correspondem a trechos destacados de textos que compõem o *corpus* específico em estudo, e que têm como referência uma palavra de busca. Exemplos de linha de concordância oferecidas para a atividade são os seguintes:

Quadro 1: Linhas de concordância – palavra de busca: apresenta

tar e, ainda, andar, vir e ir quando empregados com sentido equivalente ao de estar (op. cit., p. 157). Rocha Lima (1985) não apresenta propriamente uma definição de verbo auxiliar, apenas observa que a combinação de um verbo auxiliar com uma das for
--

6 Por metáfora gramatical (HALLIDAY, 2009) entende-se a variação no modo de expresser um determinado significado; em outras palavras, corresponde a uma organização menos típica das funções semânticas da oração, revelada pelas diferentes maneiras de se usar o sistema linguístico para expresser um significado.

7 Minha tradução: “língua é um sistema semiótico complexo composto por vários níveis, ou estratos (estes dois termos são frequentemente usados como sinônimos ...). O estrato central, o núcleo interno da linguagem, é a gramática. Para ser preciso, no entanto, devemos chamá-lo lexicogramática, porque inclui tanto gramática quanto vocabulário. (...) A língua é um recurso para fazer sentido, uma fonte indefinidamente expansível de significado potencial; a estrutura constituinte é um dispositivo para mapear diferentes tipos de significado e codificá-los de uma forma concreta”.

núcleo do predicado em algumas construções, exigindo, portanto, uma análise cuidadosa na sua classificação. Como Luft, Perini apresenta regras sintáticas que determinam a ordem dos auxiliares na locução, contrastando sentenças bem formadas, como “Man
as, ou seja, quando cada verbo denotar um evento, podendo apresentar, inclusive, sujeitos diferentes. Dias (1959, p. 247-250) apresenta uma abordagem interessante sobre construções perifrásticas ao focar esse tópico em <i>Sintaxe Histórica Portuguesa</i>
quanto a maioria dos gramáticos (como Said Ali, 1964, 1965; Barbosa, 1962; Rocha Lima, 1972; Cunha e Cintra, 1985; Luft, 1991) apresenta o tema “locuções verbais” no módulo morfológico, no tópico das conjugações verbais, alguns poucos (como Dias, 1959
s, e manifesta apenas em parte os critérios de auxiliaridade. Além da distinção entre auxiliares stricto e lato sensu, Lobato apresenta uma abordagem detalhada de nove critérios para a apreensão da noção de auxiliaridade, hierarquizando-os pelo seu

Fonte: software WordSmith Tools 5.0 (dados de pesquisa da autora)

As linhas de concordância oferecem ao aluno uma situação real de uso da língua em escrita acadêmica. A análise dessas linhas, em busca de padrões de uso, de regularidade no uso de uma determinada palavra, de uma determinada organização gramatical favorecem a compreensão de como os significados são construídos na área. A seção seguinte apresenta e discute as atividades de ensino.

3. ATIVIDADES DE ENSINO

Tomando como referência a GSF e os princípios que norteiam as análises e discussões de textos a partir dessa teoria, esta seção enfatiza: 1. o modo como os conteúdos das atividades foram definidos e exemplo de atividade baseada na discussão que envolve os contextos de cultura e de situação; 2. exemplos de atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades para a escrita da seção teórica de um texto científico, considerando-se sua estrutura retórica e a importância da voz autoral; 3. exemplos de atividades com foco no papel da modalidade na escrita da seção teórica de um texto científico. As atividades objetivam, ainda, mostrar como conceitos da GSF auxiliam na elaboração de atividades de ensino da escrita acadêmica.

3.1. Conteúdos e atividades com foco nos contextos de cultura e de situação

Uma etapa de levantamento dos conhecimentos prévios sobre escrita acadêmica foi realizada inicialmente, com dois propósitos: o primeiro, de identificar

o que os alunos entendiam por texto científico e seu processo de escrita; o segundo, de iniciar uma discussão a respeito do contexto de produção de textos científicos, de modo geral. Nesse sentido, pretendia-se que os alunos apontassem questões relacionadas “às condições sob as quais os textos são produzidos e consumidos (o ambiente social em que a língua escrita desempenha função), para entender os usos dos elementos formais da língua” (MOTTA-ROTH, 2006b, p.831) no contexto acadêmico.

Essa discussão preliminar sobre o texto científico contempla os contextos hallidayanos de cultura e de situação, fundamentais para a análise de textos. Por contexto de cultura entende-se o macro contexto, o quadro ideológico que possibilita e orienta uma determinada interpretação para um texto; por contexto de situação, modos específicos que caracterizam o registro do texto. Halliday e Matthiessen (2014) enfatizam que o contexto de cultura é aquilo que os membros de uma comunidade significam em termos culturais; é um sistema de significados em que vários sistemas semióticos operam e entre estes está a linguagem. Halliday (1994) diz claramente que o contexto de cultura determina a natureza do código e este, por sua vez, engendra a cultura. O excerto a seguir, extraído de uma das atividades propostas, é representativo do levantamento de conhecimentos prévios e das questões contextuais.

Excerto 1: Atividade 1

1. Considere sua vida escolar, principalmente o contexto de Ensino Médio e graduação, pense em tudo que você já leu / escreveu, e responda: dos textos abaixo, quais você

leu	escreveu		leu	escreveu	
		Artigo científico			Tese
		Trabalho de conclusão de curso			Artigo para revista acadêmica
		Projeto de pesquisa			Artigo para jornal
		Dissertação			Plano de aula
		Pesquisa escolar sobre um tópico de estudo			Fichamento de texto científico
		Romance			Poesia
		Crônica			Narrativa de vida
		História em quadrinhos			Relatório de trabalho
		Resenha			Resumo

2. Considerando os marcados por você, responda:
- a) o que você já sabia/conhecia sobre os textos que você já escreveu?
 - b) o que você investigou antes de escrever esses textos?
 - c) o que mais ajudou você na leitura desses textos / na escrita desses textos?
 - d) o que foi mais difícil na leitura desses textos / na escrita desses textos?
 - e) onde/quando/em quais circunstâncias você escreveu esses textos?
3. Agora, pense em você como um acadêmico e considere a tarefa de escrever um artigo científico sobre uma pesquisa realizada em sua área de conhecimento.
- a) Como você caracterizaria esse texto?
 - b) O que acha que precisa saber / conhecer para dar cabo dessa tarefa?
 - c) A quem você escreveria? Quem seria leitor de seu texto? Por que essas seriam suas escolhas?
 - d) Por que esse leitor se interessaria por seu texto?
4. Observe o artigo⁽¹⁾ que você acaba de receber.
- a) Identifique o macro-contexto de produção desse artigo (a área de conhecimento).
 - b) Como você identifica o campo do discurso apresentado no artigo? (de que ele trata, qual sua natureza social, em que contexto específico foi produzido)
 - c) Qual o papel social do autor desse texto? A quem interessa esse texto? A quem ele foi escrito? Onde foi publicado? Por que nesse suporte / nesse contexto e não em outros?
5. Continue observando o artigo e descubra como ele está organizado (quais as seções apresentadas, qual o foco de cada uma delas, quais os modos utilizados pelo autor para fazer referências a outros autores, qual a pessoa do discurso). Com essas anotações em mãos, responda: o que você acha que o autor considerou quando optou por escrever esse texto dessa maneira?
6. Selecione 1 ou 2 artigos do periódico científico⁽²⁾ que você está recebendo, da área da LA, observe-os, considerando os mesmos itens das questões 4 e 5, e compare suas descobertas. O que é recorrente nesses artigos? Como esses elementos indicam o pertencimento dos artigos à área da LA?

(1) Artigo oferecido aos alunos: SILVA, W.R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol. 13, n.1, Belo Horizonte, ISSN 1984-6398, jan./mar. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/aop1712.pdf> Acesso em: 10 nov. 2013.

(2) Periódicos disponibilizados aos alunos: *TheESPecialist*, São Paulo, v.30, n.2, 2009, ISSN 0102-7077. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/issue/view/433>> acesso em: 12 jun. 2013.; *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.4, 2010, ISSN 1984-6398. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-639820100004&lng=en&nrm=iso> acesso em: 12 jun. 2013.

As questões 1 e 2 investigam a experiência do aluno-autor a respeito da escrita de diferentes textos. A variável *campo* é contemplada, e, como diz Motta-Roth (2006b, p.834), ambas as questões remetem a uma “investigação etnográfica”, que permite ao professor conhecer as práticas de linguagem com as quais o aluno já esteve envolvido no papel de escritor. Dos alunos participantes, a grande maioria afirma ter lido todos os gêneros, porém, a escrita está concentrada em crônicas no contexto de Ensino Médio, e em fichamento de textos científicos no contexto de

Ensino Superior. Os alunos revelam também a pouca ou nenhuma atenção dada ao ensino específico desse gênero, fichamento, tão explorado no contexto acadêmico. Como se faz um fichamento? Em que situação se ficha um determinado livro ou texto? Há diferenças entre fichar um texto para estudo e fichar um texto para apoio na produção de um artigo científico? Algumas reflexões de participantes exemplificam suas representações sobre fichamento:

Excerto 2: exemplos de respostas à questão 2 – O que você já sabia/conhecia sobre os textos que você já escreveu? (...) O que foi mais difícil na leitura / na escrita desses textos?

Ex ₁	Sobre os fichamentos, textos que eu mais escrevi na graduação, eu não li fichamentos, mas apenas me pediram que fizesse um, quando iniciei o curso. De lá para cá, venho fazendo fichamentos, mas nunca me preocupei, e nem meus professores, em discutir o que deve fazer parte de um fichamento, como se escreve um. Apenas escrevo, sempre pensando em um grande resumo. Muitas vezes faço esses fichamentos, mas quando os leio tempos depois não entendo o que fiz e por que escrevi daquela forma. Mais parece uma colcha de retalhos o que tenho feito. Serve no momento, mas depois fica um texto perdido... E quando olho para vários dos que elaborei, vejo que cada um segue um caminho diferente. Não há uma estrutura clara, não há etapas específicas. Apenas vou escrevendo o que destaco como importante no texto lido.
Ex ₂	Escrevi muitos fichamentos, principalmente quando precisava apresentar um seminário em meu curso. A estratégia era “fichar” o livro selecionado, como um grande recorte dos trechos mais importantes – conceitos, definições, por exemplo. Fichar sempre significou recortar o que era mais importante em um texto. Essa sempre foi a regra seguida. Nunca aprendi como se organiza esse gênero e nem mesmo me preocupei com isso. Na verdade, parece que meus professores sempre esperaram que eu soubesse o que significava fazer um fichamento.
Ex ₃	Escrevi vários, mas minha maior dificuldade foi na escrita de fichamentos pois eles sempre foram escritos para, em seguida, produzir um artigo científico que poucas vezes chegou ao término. Ficava no fichamento. Não me lembro de ter aprendido ou discutido esse gênero em nenhum momento de meus estudos. Aliás, só conheci esse termo quando iniciei a graduação. Até o Ensino Médio, lembro-me de professores solicitando o resumo de um texto. Na graduação, o termo usado era fichamento, que, para mim, no início, significava resumo.
Ex ₄	A escrita de meu trabalho de conclusão de curso foi um suplício. Desconhecia, naquele momento, esse gênero e tudo o que me diziam era que a ABNT era a coisa mais importante nesse texto. Hoje vejo que o conteúdo de meu TCC ficou restrito a um grande resumo de conceitos teóricos. Escolher o que escrever e articular os conceitos foi uma tarefa impossível em meu TCC, pois embora tivesse um objetivo (de pesquisa!!!), lembro-me de ouvir de meu orientador: “você precisa citar os autores, não se esqueça de citar e veja a ABNT”. O que chamei de projeto de pesquisa não passou de um projeto de estudo de um determinado foco teórico construído por vozes alheias. A minha não teve lugar nesse trabalho. E confesso, tenho receio de que isso ocorra agora, novamente, em minha dissertação de mestrado, porque ainda ouço que preciso citar, que não posso me esquecer de citar...

As respostas mostram a falta de contato dos alunos com o fichamento, com sua estrutura retórica, com seu papel na aprendizagem da escrita acadêmica, bem como o desconhecimento do gênero. Destacam, como já dissemos, a ausência das atividades de aprendizagem dos gêneros científicos ao longo da escolaridade. Percebe-se, também, nesses enunciados, a importância dada às normas e não à escrita em si.

No exemplo E₄, é possível perceber um participante clamando por um lugar à sua própria voz no texto acadêmico a ser produzido, mas, ao mesmo tempo, afirmando ser necessário submeter-se ao discurso dominante que se instaura pela presença de vozes externas.

A questão 3 remete aos contextos de cultura e de situação: o primeiro, por destacar a área de conhecimento em que está inserido o aluno; o segundo, por destacar, especificamente, a variável *relações*, ressaltando possíveis interlocutores para o artigo científico pensado pelo aluno.

Excerto 3: exemplos de respostas à questão 3 – Agora, pense em você como um acadêmico e considere a tarefa de escrever um artigo científico sobre uma pesquisa realizada em sua área de conhecimento. Como você caracterizaria esse texto? (...) Por que esse leitor se interessaria por seu texto?

Ex ₅	Um artigo científico precisa ser escrito com certo rigor metodológico e para isso preciso seguir normas específicas da minha comunidade discursiva. Escrevo, em primeiro lugar, para uma avaliação em meu curso, portanto, escrevo para ser lido primeiro por meu professor orientador. Outros leitores seriam, por exemplo, meus colegas de curso, do grupo de pesquisa. Se o artigo for aprovado para um periódico, então terá leitores diversificados, mas creio que sempre da área específica da LA.
Ex ₆	Um artigo precisa, antes de mais nada, de rigor metodológico e rigor na escrita, por exemplo, é preciso usar uma linguagem bem específica da área, terminologia própria da teoria que estou considerando. Para escrevê-lo, preciso não somente conhecer as normas, mas conhecer o assunto do qual vou tratar. Quem escolhe ler meu artigo é sempre alguém que compartilha comigo conhecimentos específicos. Ou então, alguém que está avaliando meu artigo.

As respostas dos participantes revelam a importância dada ao contexto de cultura, bem como a dependência do autor em relação à comunidade discursiva considerada. Vale notar também que os participantes consideram seus interlocutores apenas os pertencentes à sua comunidade discursiva e, antes de tudo, um interlocutor professor, que, por direito, pode cercar o texto produzido, pois é seu avaliador.

A questão 4 novamente retoma os contextos de cultura e de situação, agora a partir de um exemplar real – um artigo científico da área da Linguística Aplicada. Com a questão 5, o que se quer é que o aluno investigue o registro específico (o

artigo científico da LA) e que perceba sua organização: o texto, como um todo da instância comunicativa específica; sua estrutura retórica (revelada na seções que o constituem); as diferentes vozes nele presentes (reveladas por autores citados, pela pessoa do discurso).

Excerto 4: exemplos de respostas à questão 5 – Continue observando o artigo e descubra como ele está organizado (...). Com essas anotações em mãos, responda: o que você acha que o autor considerou quando optou por escrever esse texto dessa maneira?

Ex ₇	Notei que ambos os artigos estão organizados a partir de seções de: introdução, teoria, metodologia e discussão. O títulos das seções variam, mas em síntese, elas contêm esses itens. Notei também que na seção de Introdução de ambos os artigos os autores falam de pesquisas lidas que tratam de tema parecido com o de seu trabalho. Notei que um dos artigos apresenta pergunta de pesquisa, mas o outro, não. Esse, por sua vez, apresenta objetivos específicos para a pesquisa e eles são muito parecidos com perguntas de pesquisa. Talvez o autor tenha pensado nesses objetivos exatamente como perguntas a serem respondidas. Notei que nas duas introduções os autores falam do assunto de modo bem abrangente. Não fazem citações de trechos de autores, mas indicam seus autores preferidos. (...) O autor parece ter escrito para um leitor que ainda não conhece muito do que vai ler, pois de certa maneira, orienta o leitor, indicando tudo que ele vai encontrar no artigo. Achei isso bem importante, porque quando publico um artigo em uma revista, não sei quem o lerá. Pode ser alguém experiente, mas também pode ser um aluno ou pesquisador iniciante.
Ex ₈	Li 2 artigos e vi que eles estão estruturados de modo diferente um do outro. No primeiro, encontrei introdução e fundamentação teórica com várias subseções. No segundo, introdução, conceitos-chave, métodos e procedimentos, discussão e conclusão. Quando li a introdução de ambos, vi que o primeiro só apresenta teoria – o autor destaca conceitos discutidos por outros autores – e o segundo apresenta uma pesquisa de campo. Acho que a diferença na escolha das seções se deve ao fato de um artigo ser teórico e outro de pesquisa de campo. (...) Gostei mais do artigo que apresenta a pesquisa de campo porque percebi que o autor se posiciona mais, apresenta pontos de vista e faz uma discussão com base em situação real. Já o outro artigo, o teórico, me parece uma grande resenha de livro.

As observações dos alunos favorecem discussões a respeito dos contextos de produção dos artigos analisados, e, por sua vez, dos objetivos das diferentes seções que os compõem. Vale ressaltar também que diferenças observadas pelos participantes a respeito das seções dos artigos remetem à discussão de como cada área ou subárea de conhecimento organiza os conhecimentos nela produzidos, de acordo com sua comunidade discursiva específica.

A questão 6 parte da exploração de outros textos acadêmicos da LA e visa ao desenvolvimento da competência do aluno para caracterizar o discurso científico nessa área específica, descobrindo mecanismos de modalização, de coesão, de engajamento autoral, além de termos técnicos específicos da comunidade discursiva em questão.

Ao discutir o ensino da escrita acadêmica, Motta-Roth (2006b) destaca que o aluno precisa ler no nível da forma e da função, para, entre outras coisas:

- identificar as variações de registro;
- identificar o uso da linguagem para realizar diferentes “ações discursivas”: descrever, relatar, avaliar informações e dados gerados em pesquisa; e
- reconhecer o tom do discurso: mais leigo ou mais técnico; mais assertivo ou mais mitigado; mais objetivo, que expressa escolhas randômicas de pesquisa, ou mais subjetivo, que sinaliza que as escolhas do pesquisador são motivadas (MOTTA-ROTH, 2006b, p.848).

É exatamente isso que está proposto na Atividade 1, ou seja, que o aluno investigue textos, e, ao compará-los e caracterizá-los, estabeleça confronto com seus conhecimentos anteriores sobre a escrita acadêmica.

Essas questões, e outras, orientaram a elaboração das atividades para o ensino, discutidas na próxima subseção.

3.2. Estrutura retórica, escrita da seção teórica do texto científico e papel da voz autoral

Nesta seção, o foco recai em atividades que objetivam oferecer aos alunos contexto para o desenvolvimento de habilidades analíticas e discursivas necessárias à compreensão da função da seção de revisão da literatura em um texto científico, à sua elaboração com base na articulação lógica entre argumentos, no reconhecimento da estrutura retórica, nas características linguísticas e no papel da voz autoral.

O que se pretende, portanto, é que o aluno:

- Reflita sobre o papel da revisão de literatura, compreendendo que ela é parte de um texto e, portanto, deve ser articulada ao objetivo da pesquisa, nunca, apresentada como uma simples lista de conhecimentos e/ou citações;
- Observe e compare os diferentes textos presentes em exemplos de revisão de literatura;
- Explore características linguísticas e estrutura retórica de exemplos de revisão de literatura;
- Analise e discuta o papel das diferentes vozes presentes nos exemplos de revisão de literatura;
- Produza revisão de literatura curta a partir de excertos teóricos diversos, preparando-se para a produção de revisão de literatura em sua dissertação, tese ou monografia de final de curso.

O excerto 5 mostra parte das atividades propostas para serem desenvolvidas individualmente e em grupo.

Excerto 5: Atividades e tarefas

<p>At₂ (dupla)</p>	<p>Reflexão sobre o papel da revisão de literatura em teses e dissertações</p>	<p>Observe o sumário de um texto monográfico⁸, destaque o capítulo dedicado à revisão de literatura (capítulo teórico), observe as subseções desse capítulo e elabore alguns parágrafos para explicar sua organização. Para isso, tome por base as questões abaixo:</p> <p>a) Qual a lógica dessa organização? Como o autor organizou as subseções e por que você acha que o fez dessa forma? Em que você se baseia para tirar essas conclusões?</p> <p>b) Para que serve esse capítulo? Qual o seu papel social?</p> <p>c) A quem você acha que interessa esse capítulo? Qual é o público-alvo considerado pelo autor?</p> <p>d) Que relação há entre o título do texto monográfico e as escolhas teóricas do autor?</p> <p>e) O título expressa, de alguma forma, o que você encontrou na seção teórica?</p> <p>f) O título permite inferências sobre tema/assunto contextual, objeto de estudo, aspectos metodológicos, base teórica?</p>
<p>T₂ (tarefa individual)</p>	<p>Reflexão sobre a revisão de literatura do trabalho do aluno</p>	<p>Você já definiu seu objeto de pesquisa. Agora, elabore um índice preliminar indicando possíveis aspectos teóricos necessários ao seu estudo. Justifique suas escolhas. Para isso, tome por base as questões abaixo:</p> <p>a) Qual a relação entre suas escolhas e o contexto de cultura (a grande área na qual sua pesquisa está situada, as áreas com as quais essa grande área dialoga e não prescinde dos conhecimentos)?</p> <p>b) Qual a relação entre suas escolhas e o contexto de situação (a linha de pesquisa na qual sua pesquisa está situada; as teorias que sustentarão sua pesquisa)?</p>
<p>At₃ (grupo)</p>	<p>Investigação das características relacionadas ao campo</p>	<p>Observe a seção de revisão da literatura do texto monográfico e discuta:</p> <p>a) quais os campos semânticos abordados nas seções e subseções da revisão da literatura?</p> <p>b) os títulos das seções e subseções permitem ao leitor identificar o que será tratado no texto?</p> <p>c) como esses campos semânticos se relacionam ao objetivo da pesquisa?</p> <p>d) onde, especificamente no texto, você encontra essa informação? há marcas linguístico-discursivas indicativas da articulação entre teoria e objeto pesquisado?</p>

8 Para realização dessas atividades, foram oferecidas aos alunos dissertações, teses e monografias disponíveis em sites de instituições acadêmicas brasileiras, pertencentes ao banco de dados específico da pesquisa de pós-doutorado por mim realizada na PUC-SP.

<p>T₃ (tarefa individual)</p>	<p>Investigação das características relacionadas ao campo (metafunção ideacional) com base no índice preliminar organizado por você, para sua monografia</p>	<p>Observe o índice preliminar elaborado por você e responda:</p> <ul style="list-style-type: none"> – qual o campo semântico de maior relevância pensado por você inicialmente? – esse campo semântico está diretamente relacionado ao foco de sua pesquisa? – quais os campos semânticos hierarquicamente inferiores ou dependentes em relação ao de maior relevância? – caso necessário, reorganize seu índice, sem descartar o primeiro (faça indicações como índice 1; índice 2...), para que possa, futuramente, compará-los.
<p>At₄ (grupo de 4 alunos)</p>	<p>Investigação da estrutura retórica da seção de revisão de literatura</p>	<p>Motta-Roth e Hendges (2010, p.93) identificaram os movimentos retóricos em seções de revisão de literatura. Em aula, você viu também um segundo modelo de estrutura retórica para a seção de revisão da literatura. Após ler o texto de apoio⁹, observe as seções de revisão de literatura no texto monográfico lido em seu grupo e identifique sua estrutura retórica. Identifique:</p> <ul style="list-style-type: none"> – sequências textuais narrativas; – sequências textuais descritivas; – sequências textuais argumentativas. <p>Por que você acha que cada uma delas foi utilizada pelo autor? Qual o papel dessas sequências textuais?</p>
<p>T_{4a} (tarefa individual)</p>	<p>Investigação da estrutura retórica da seção de revisão de literatura e suas características</p>	<p>Escolha um artigo científico de seu interesse, relacionado ao seu trabalho de pesquisa, e identifique os movimentos retóricos presentes na seção de revisão da literatura. Faça um quadro indicando os movimentos encontrados e a característica linguística mais marcante que permitiu a você identificá-los. Para isso, procure responder às questões abaixo:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) o que / como o autor marca linguisticamente a mudança de movimento retórico no texto? b) o que você observou a respeito da pessoa do discurso nessa seção teórica? em quais momentos o autor assume a responsabilidade pelo que é dito? como ele o faz? c) o que você observou a respeito dos elementos coesivos utilizados pelo autor?
<p>T_{4b} (tarefa a ser trocada com colega e discutida em dupla)</p>	<p>Discussão da estrutura retórica da seção de revisão de literatura</p>	<p>Troque o artigo e o quadro elaborado por você com um colega. Leia o material recebido e faça observações para discuti-las com o colega e em grupo.</p>

9 Texto de apoio oferecido aos alunos nos contextos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu: MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.R. Produção Textual na Universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de Ensino; 20)

<p>At₅ (grupo)</p>	<p>Investigação das características relacionadas às relações (metafunção interpessoal)</p>	<p>Agora você investigará trechos selecionados de um <i>corpus</i> de pesquisa constituído de dissertações e teses. Nesse corpus, os verbos <i>apresentar</i> e <i>considerar</i>, utilizados para introduzir vozes no texto, foram os de maior frequência.</p> <p>A. Observe as linhas de concordância¹⁰ desses verbos, escolhidas para a atividade e responda:</p> <p>a₁) de quem é a voz correspondente ao processo <i>apresentar</i> / <i>considerar</i>? (é do autor do texto? é de um outro autor ao qual o autor do texto recorre? é um conceito que “fala”? é um procedimento que “fala”?)</p> <p>a₂) o autor do texto dialoga com essa voz externa?</p> <p>a₃) como o autor estabelece o diálogo? (recursos linguísticos utilizados – conectores, modalização, verbos ilocucionais...)</p> <p>a₄) há contribuição explícita da voz do autor do texto?</p> <p>B. Observe o conjunto de linhas de concordância em que aparecem as conjunções <i>mas, porém, embora, contudo, entretanto, no entanto</i> (de oposição). Em relação às conjunções observadas:</p> <p>b₁) como o autor do texto sinaliza sua discordância com as vozes externas?</p> <p>b₂) após estabelecimento de conflito, como o autor do texto marca seu posicionamento?</p> <p>b₃) quais recursos linguísticos são usados pelo autor do texto para convidar o leitor ao diálogo?</p> <p>C. Escolha uma linha de concordância em que o autor do texto recorre a uma voz externa para apresentar uma proposição no texto. Agora, analise:</p> <p>c₁) o autor do texto apenas apresenta essa voz externa? O que te leva a afirmar que ele “apenas apresenta” a voz externa?</p> <p>c₂) o autor do texto justifica o que é trazido ao texto pela voz externa? Como?</p> <p>c₃) o autor do texto apresenta alguma contribuição nova após apresentar a voz externa? Como?</p>
<p>T₅ (tarefa individual)</p>	<p>Elaboração de parágrafo de revisão da literatura com foco na apresentação de vozes externas.</p>	<p>Escolha um aspecto teórico relevante para sua pesquisa e, baseando-se em textos teóricos selecionados para ancorar suas discussões, elabore um parágrafo no qual você apresenta um aspecto teórico pela voz de um autor lido, justifica e contribui na discussão.</p> <p>Você também pode selecionar um teórico que apresente alguma discordância em relação a um dado conceito e, em seguida, elaborar um parágrafo para apresentar vozes externas discordantes e justificar suas escolhas. Experimente.</p>

¹⁰ Para realização da atividade foram utilizados dados organizados pelo software WordSmith Tools 5.0 (SCOTT, 2009).

At ₆ (dupla)	Investigação de citações	Utilizando 10 linhas de concordância do verbo <i>considerar</i> , analise-as quanto aos aspectos abaixo: – citação integral – citação não integral – citação textual – paráfrase
T ₆ (tarefa individual)	Elaboração de revisão de literatura a partir de textos teóricos curtos	Tomando como referência alguns dos textos escolhidos para sustentar sua pesquisa, desenvolva uma revisão de literatura curta. Considere a estrutura retórica indicada no texto de apoio da atividade 3.

As atividades propostas sugerem ao aluno que, a partir da leitura de seções de revisão de literatura em textos científicos, identifiquem elementos que marcam os significados:

- (i) ideacionais – atividades At₂, At₃ e tarefas individuais;
- (ii) textuais – atividades At₂, At₄ e tarefas individuais;
- (iii) interpessoais – atividades At₅, At₆ e tarefas individuais.

Na atividade At₂, os itens (a), (b) e (f) remetem ao contexto de produção do texto monográfico: campo, propósito do texto, retomados na tarefa T₂, que focaliza, de modo mais amplo, os contextos de cultura e de situação. Ao analisar o sumário de um texto monográfico, especificamente no que se refere à seção teórica, espera-se que o aluno encontre o foco teórico apresentado no texto, que descubra como os conceitos estão hierarquicamente relacionados no contexto específico desse trabalho, qual a relação entre a teoria focal e o objeto de estudo proposto. Uma análise do título do trabalho monográfico pode desencadear uma discussão a respeito do modo como um autor dialoga com seu leitor. Exemplificando: se um título oferece pistas sobre objeto de estudos e base teórica, leitores de uma comunidade discursiva específica podem decidir-se ou não pela leitura do texto, pois, de certa forma, serão capazes de situar o referido trabalho em um contexto de cultura específico.

Na mesma direção do exposto acima, estão: a atividade At₃, que investiga a variável campo (significados *ideacionais*) e, especificamente no item (d) destaca a variável modo (significados *textuais*), ao solicitar marcas linguísticas que indiquem a articulação teoria-objeto pesquisado; e a tarefa individual T₃, focalizando os mesmos aspectos, agora no específico trabalho de pesquisa do aluno. Transitar de textos monográficos produzidos por outros autores no contexto da LA para seu

próprio texto permite ao aluno comparar seu modo de produção textual científica ao já valorado e aceito pela comunidade científica da LA.

Na atividade At_4 , o foco recai na metafunção *textual*. A investigação do aluno caminha no sentido de perceber os significados construídos no texto a partir da articulação entre elementos lexicais, semânticos e gramaticais. Ao investigar as sequências textuais, o que se pretende é que o aluno perceba a relação lógica estabelecida entre elas e como essa relação é marcada linguisticamente. As tarefas individuais T_{4a} e $T_{4b'}$, assim como na atividade anterior, favorecem o confronto entre textos produzidos e validados na comunidade discursiva específica e interesses particulares do aluno.

Já a atividade At_5 e seus desdobramentos têm foco na metafunção *interpessoal*. Propiciam ao aluno investigar as diferentes vozes presentes no texto: a autoral e modos utilizados pelo autor para comprometer-se ou não pelo que é dito, e a voz externa utilizada para sustentar pontos de vista do autor ou para, simplesmente, apresentar conceitos teóricos.

Seguem exemplos de linhas de concordância utilizadas nessa atividade:

Quadro 2: Exemplos de linhas de concordância para At_3 : palavra de busca – apresenta

Hughes (2003) apresenta algumas sugestões para tornar os testes mais confiáveis. Primeiramente, ele defende que quanto mais atividades existirem nos testes, mais confiáveis eles serão, entretanto, ressalta que as atividades devem ser independentes umas das outras (...) (mm2.txt)
Maingueneau (1996), mesmo ao tratar mais diretamente da problemática das tipologias textuais, esboça uma abordagem sobre gêneros do discurso. Retomando Adam (1990), ele (...). Embora trate de distinguir essas noções, Maingueneau (1996) não apresenta uma definição precisa (...). Apesar disso, fica claro que são noções usadas (...) responsáveis pelo encadeamento dos enunciados. (dg1.txt)

Quadro 3: Exemplos de linhas de concordância para At_5 : palavra de busca – consider*

São considerados secundários os gêneros literários, publicísticos, artísticos e científicos. Bakhtin (1999/2003, p.279) considera que: complexas por sua construção, as obras especializadas dos diferentes gêneros científicos e artísticos (...) (dc4.txt)
São considerados secundários os gêneros literários, publicísticos, artísticos e científicos. Bakhtin (1999/2003, p.279) considera que: complexas por sua construção, as obras especializadas dos diferentes gêneros científicos e artísticos, (...) (dg2.txt)
A autora (2008, p. 94) considera que, nesse sentido, “a função de ensinar do professor (...)”. Concordamos que o livro didático influencia as aulas de LE, entretanto, a nosso ver, o material apenas assumirá esse papel ditatorial se não for criticamente analisado (...). (mm2.txt)

Concordamos com Celani (2006), entretanto, o poder governamental, segundo a autora, ainda considera o ensino (...). Porém, a autora afirma que (...) tratar o ensino de língua estrangeira como profissão, pois “Se o profissional de ensino (...) profissional reflexivo e crítico”. (dp5.txt)

Vale notar que ao analisar linhas de concordância como essas, o aluno pode identificar modos de indicar a voz externa e a voz autoral, principalmente quanto ao aspecto “*assumir posicionamento no texto*”, o que ocorre, por exemplo, na quarta linha de concordância do quadro 3 – “*concordamos que (...) entretanto, a nosso ver (...)*”. Exercícios como os apresentados na At₅ propiciam ao aluno examinar como determinados processos, participantes e circunstâncias são usados para realizar significados no texto.

3.3. Modalidade na seção teórica do texto científico

A modalidade na escrita acadêmica pode ser considerada um recurso atenuador do compromisso do autor. Não necessariamente indica dúvida ou incerteza a respeito das proposições enunciadas, mas pode, sim, indicar o “reconhecimento da assimetria de papéis e da falta de poder do autor perante sua comunidade discursiva” (NININ, 2014, p.181). Como diz Vian Jr. (2009, p.131), o uso da modalidade “está relacionado ao distanciamento social entre os usuários”, ou seja, aquele que escreve e seu leitor.

Na atividade proposta, cujo foco recai na metafunção interpessoal, interessa o modo como a voz autoral utiliza a modalidade: se para indicar sua própria avaliação quanto às proposições enunciadas ou se para creditar essa avaliação a vozes externas.

Excerto 6: Atividade 7 - reconhecimento de modalidade

1. Observe as linhas de concordância⁽³⁾ e responda às questões propostas. Discuta em grupo, argumentando em favor de seu ponto de vista.

Carrascossi (2003, p.6) acrescenta que o modus é a modalidade, o “ponto de vista do sujeito falante sobre o dito”. Assim sendo, para ambos os autores, enunciados diferentes podem ter o mesmo dictum, mas não o mesmo modus, como é possível evidenciar nos enunciados 1 e 2. 1. Assim como para outros benzodiazepínicos acredita-se que esses efeitos devem ser mediados [...]. 2. Assim como para outros benzodiazepínicos acredita-se que esses efeitos podem ser mediados [...] (ds3.txt)

O autor explica ainda que essas atitudes podem ser vistas, de forma negativa, como preconceitos, (...) mas, por outro ângulo, o autor sugere que essas atitudes podem ser entendidas também como um “cocom protetor que ajuda a manter a segurança ontológica” (...) (dm6.txt)

Pontes classifica esses verbos a partir da relação que estabelecem com os demais constituintes da sentença. Para a autora, eles podem ser organizados em dois grupos: (...) (ds5.txt)

Quanto ao nível organizacional, [nós] podemos identificar o plano global do texto (...). Além disso, [nós] podemos verificar os tipos de discurso presentes, com o levantamento das marcas linguísticas próprias de cada um. Segundo Bronckart (1999/2003, p. 97), os conteúdos temáticos de um texto podem ser definidos como o “conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. (...) de acordo com Machado e Bronckart (2008), trata-se de segmentos textuais que podem ser identificáveis e (...) (dp5.txt)

Concordamos com Marcuschi (2008) ao afirmar que, atualmente, os modelos teóricos que tratam da compreensão podem ser representados em dois grandes paradigmas (...) conforme o autor, poderiam ser agrupados em duas hipóteses (...) (mt4.txt)

- a) Em quais situações você acredita que a modalidade marcada pelo uso do modal *poder* tenha sido usada
- como estratégia de polidez do autor do texto
 - para minimizar o potencial de conflito / confronto na comunidade discursiva em que circula o texto
- b) Em quais situações você acredita a modalidade
- à voz externa
 - à voz autoral
- c) Em quais situações a modalidade é usada para
- assumir posicionamento autoral
 - expressar opinião ou ponto de vista
 - avaliar

2. Leia os trechos a seguir: o primeiro, selecionado de uma tese e o segundo, de Pennycook (1998):

Trecho 1: Para iniciar a discussão, retomo um questionamento apresentado por Pennycook (1998, p.29): “[...] além da língua em si, do que mais uma aula de língua deve tratar?” Para o autor, a aprendizagem de línguas pode estar intimamente ligada tanto à manutenção das desigualdades sociais, quanto às condições que possibilitam mudá-las. (dp2.txt)

Trecho 2: Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las (PENNYCOOK, 1998, p.24).

Observe a paráfrase elaborada pelo autor da tese. Por que você acha que ele modalizou o ponto de vista de Pennycook? Supondo que o autor da tese tenha desejado utilizar o modal *poder* como recurso de polidez ou como apagamento de sua própria voz, reelabore a paráfrase para eliminar da voz externa (Pennycook) a responsabilidade pela modalidade e creditá-la ao próprio autor da tese.

(3) As linhas de concordância apresentadas acima exemplificam a atividade. Em sua efetiva realização, o aluno recebeu duas páginas contendo linhas de concordância com o uso do modal *poder*.

Vale destacar que a atividade relacionada ao uso dos processos para apresentar posicionamentos de vozes externas e da voz autoral no texto acadêmico investigou,

exaustivamente, os participantes e as circunstâncias envolvidas no complexo oracional, orientando o aluno para a discussão sobre: (a) como a voz externa realiza significados no texto – se apenas uma voz para apresentar ponto de vista, se mais de uma voz e elas concordam entre si, discordam entre si, são complementares; (b) como a voz autoral realiza significados no texto – se somente apresenta a voz externa, se concorda com essa voz externa, se apresenta alguma justificativa e/ou contribuição nova.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Optou-se, neste artigo, por discutir possibilidades de ensino da escrita acadêmica. A discussão pautou-se na perspectiva linguística sistêmico-funcional e os exemplos de atividades apresentados resultaram da prática em sala de aula em 2 contextos: uma disciplina de Metodologia em um curso *lato sensu* e uma disciplina de Escrita Acadêmica em curso *stricto sensu*, ambos na área da Linguística Aplicada.

A partir das discussões apresentadas, ressalta-se a importância de elaboração de atividades de ensino da escrita acadêmica e, por que não, da inserção de disciplinas voltadas a esse ensino em cursos *lato* e *stricto sensu*, uma vez que, como dito inicialmente, pós-graduandos relatam as dificuldades que enfrentam no momento de produzirem suas dissertações e teses.

As atividades apresentadas justificam o uso da GSF como a perspectiva teórica capaz de orientar o aluno para a investigação de textos acadêmicos e para a descoberta de padrões nessa escrita. Conceitos sistêmico-funcionais são utilizados para mostrar como os significados são construídos e como as escolhas estão intimamente relacionadas ao contexto acadêmico específico, orientando, assim, a escrita.

A ideia é, portanto, sugerir pesquisa sobre a escrita como meio para que o autor compreenda e conscientize-se a respeito da organização lexicogramatical que realiza significados ideacionais, interpessoais e textuais para responderem as perguntas: o que se escreve, por que e para quem, com que propósito e como se organiza essa escrita. A reflexão final, que orienta novas e futuras, diz respeito ao modo como podemos, então, pensar práticas de ensino da escrita acadêmica que articulem aspectos formais e funcionais da linguagem em contexto, favorecendo o desenvolvimento da competência do aluno-autor para a produção acadêmico-científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBARA, L.; MACEDO, C.M.M. de. (2011). Processos verbais em artigos acadêmicos: padrões de realização da mensagem. In: _____; MOYANO, E. (orgs.) *Textos e Linguagem Acadêmica*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp.213-231.
- BESSA, J.C.R.; BERNARDINO, R.A. dos S. (2011). A referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes de curso de Letras/Português. *Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN*, Curitiba, p.2068-2081. Disponível em: <http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Jose_Cezinaldo_Bessa.pdf> Acesso em: 18 jan. 2014.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- CLORAN, C. (2000). Socio-Semantic Variation: different wordings, different meanings. In: UNSWORTH, L. (ed.) *Researching language in schools and communities*. London, Washington: Cassel. pp.152-83.
- FABIANO, S. (2011). Ensino da escrita: o uso de conectores em textos acadêmicos. *Ecos*, ISSN 2616-3933, vol. 11, nº 2, Cáceres, MT. Disponível em: <www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/287_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A-2011.pdf> Acesso em: 20 dez. 2013.
- GOUVEIA, C.A.; BARBARA, L. (2004). Marked or unmarked, that is not the question. The question is: where's the theme? *Ilha do Desterro*. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies [Online], ISSN 2175-8026, n. 46(1), jan. 2004.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (2002). *On Grammar*. London: Continuum.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (2009). Grammatical Metaphor. In: WEBSTER, J.J. (ed.). *The Essential Halliday*. London & New York: Continuum. pp.116-138.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London: Edward Arnold.
- HYLAND, K. (1996). Writing without conviction? Hedding in Science research articles. *Applied Linguistics*, 12/1996; 17(4), pp.433-454.
- HYLAND, K. (1999). Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 09/1999; 20(3), pp.341-367.
- HYLAND, K. (2002a). What do they mean? Questions in academic writing. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 01/2002a; 22(4), pp.529-557.
- HYLAND, K. (2002b). Directives: Argument and Engagement in Academic Writing. *Applied Linguistics*, 06/2002b; 23(2), pp.215-239.

- HYLAND, K. (2002c) Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34 (2002c), pp.1091-1112.
- HYLAND, K. (2003). Self-citation and Self-reference: Credibility and Promotion in Academic Publication. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 02/2003; 54, pp.251-259.
- HYLAND, K. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: a reappraisal. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, 25/2; 2004, pp.156-177.
- HYLAND, K. (2005). Stance and engagement: a modelo f interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 05/2005; 7(2), pp.173-192.
- HYLAND, K. (2008a). The British Academic Written English (BAWE) corpus. *Journal of English for Academic Purposes*, 10/2008a; 7(4).
- HYLAND, K. (2008b). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 09/2008b; 41(04), pp.543-562.
- HYLAND, K. (2008c). Disciplinary Voices – interactions in research writing. *English Text Construction*. John Benjamins Publishing Company, ISSN 1874-8767, E-ISSN 1874-8775, 2008c, pp.5-22.
- HYLAND, K. (2010). Metadircourse: Mapping Interactions in Academic Writing. *Nordic Journal of English Studies*, v.9, n.2 (2010), pp.125-143.
- HYLAND, K. (2013). Writing in the university: education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, v.46, issue 01, Ja. 2013, pp.53-70.
- MOTTA-ROTH, D. (2006a). O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*. ISSN 1982-4017. Tubarão, v.6, n.3, set./dez, pp.495-517.
- MOTTA-ROTH, D. (2006b). Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. *33rd International Systemic Functional Congress*, São Paulo, pp.828-851.
- MOTTA-ROTH, D. (2008). Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, ISSN 0102-4450, 24, pp.341-383, São Paulo.
- MOTTA-ROTH, D. (2009). Artigo acadêmico. In: MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: Imprensa Universitária. pp.67-76.
- MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V.M. (2005). O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial. pp.12-28.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.R. (2010). (Orgs.) *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial. (Estratégias de Ensino; 20)
- NININ, M. O. G. (2012). Investigação sobre o texto acadêmico: engajamento em trabalhos de mestrado. In: II SIELP, 2012, Uberlândia MG. *Anais do SIELP*, v. 2. p. 1-17.
- NININ, M. O. G. (2014). Pode ser... Poderia ser... O uso de modalizações na escrita acadêmica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 175-197.

- NININ, M. O. G; BARBARA, L. (2013). Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de Letras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. (UNICAMP), v. 52, p. 127-146.
- NININ, M. O. G; JOSEPH, N. L. de L; MACIEL, A. M. C. (2015). Metáforas gramaticais como recurso para empacotamento no texto acadêmico. *Letras*, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 207-230, jan./jun.
- SCOTT, M. (2009) *WordSmith Tools 5.0*. Software for text analysis. Oxford: Oxford University Press.
- SILVA, O.S.F. (2009). Ler, escrever, transver: entre as possibilidades e os desafios do escrever no contexto acadêmico. *Anais do 17º COLE*. Campinas, SP: UNICAMP, jul. 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_1233.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- SWALES, J.M.(1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UYENO, E.Y. (2009). Letramento acadêmico, autoria e alteridade: um olhar sobre o (O) outro da escrita. *Caminhos em Linguística Aplicada*, ISSN 2176-8625, UNITAU, v.1, nº 1, 2009, pp.27-34. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/issue/view/87/showToc>> Acesso em: 12 jun. 2014.
- VIAN JR., O. (2009) A gramática sistêmico-funcional no ensino da leitura de textos filosóficos em inglês para fins acadêmicos. *theESP*. ISSN 0102-7077, São Paulo, v.30, n.2, p.113-140.

Recebido: 15/03/2015

Aceito: 22/11/2015