

O ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS EM DEBATE: ANÁLISES DE PRÁTICAS, CONFRONTO COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Silvana Silva¹

Resumo: O ensino de gêneros acadêmicos pode corresponder ou não às expectativas das comunidades de prática científica (STREET, 2014). Nesse sentido, entendemos que alinhar as práticas vigentes da escrita acadêmica ao ensino de escrita é uma perspectiva fundamental para o professor de produção textual preocupado em atender as demandas de uma sociedade letrada cada vez mais exigente e competitiva. Considerando tal cenário, os objetivos do trabalho são os seguintes: 1) analisar três (3) Planos de Ensino da disciplina de Produção de Textos de três semestres (2015/2, 2016/1 e 2017/1) do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para verificar se há valorização do discurso horizontal ou do discurso vertical da ciência (BERNSTEIN, 1999) e sua compatibilidade com as práticas textuais da área de conhecimento; 2) verificar se as funções da escrita acadêmica (NAVARRO, 2018) aparecem na escrita da resenha acadêmica realizada pelos estudantes. Assim, teremos uma dupla metodologia: em um primeiro momento, os Planos são analisados em função dos gêneros acadêmicos escolhidos e organizados pelo professor bem como dos textos para leitura em sala de aula; em um segundo momento, serão analisados 9 textos de alunos por turma, totalizando 27 textos. Como *corpus* de confronto com a produção científica, são analisados os discursos de 20 artigos da área de Administração de Empresas, sendo 6 artigos do extrato Qualis A, 8 do Qualis B e 6 do Qualis C. Observaremos se há correlação entre o Qualis e quantidade de funções de escrita atingidas. Os resultados indicam que há coincidência parcial entre o ensino de gêneros acadêmicos nas três turmas em análise e os discursos elaborados pelas comunidades de prática científica.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Funções da escrita acadêmica. Discurso acadêmico. Ensino de gêneros.

Abstract: The teaching of academic genres may or may not meet the expectations of communities of scientific practice (STREET, 2014). In this sense, we understand that aligning the current practices of academic writing with the teaching of writing is a fundamental perspective for the textual production teacher concerned with meeting the demands of an increasingly demanding and competitive literate society. Considering this scenario, the objectives of the paper are as follows: 1) to analyze three (3) Teaching Plans of the Text Production discipline of three semesters (2015/2, 2016/1 and 2017/1) of the Business Administration Course from the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) to verify if there is appreciation of horizontal discourse or vertical discourse of science (BERNSTEIN, 1999) and its compatibility with the textual practices of the knowledge area; 2) verify if the functions of academic writing (NAVARRO, 2018) appear in the writing of the academic review performed by the students. Thus, we will have a double methodology: at first, the Plans are analyzed according to the academic genres chosen and organized by the teacher as well as the texts for reading in the classroom; In a second moment, 9 texts of students per class will be analyzed, totaling 27 texts. As a corpus of confrontation with the scientific production, the discourses of 20 articles from the Business Administration area are analyzed, being 6 articles from Qualis A, 8 from Qualis B and 6 from Qualis C. We will observe if there is a correlation between Qualis and quantity of writing functions achieved. The results

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, Brasil.
ssilvana2011@gmail.com

indicate that there is a partial coincidence between the teaching of academic genres in the three groups under analysis and the discourses elaborated by the communities of scientific practice.

Keywords: academic literacy; functions of academic writing; academic discourse; genre teaching

Introdução

Como as práticas de escrita acadêmica são desenvolvidas nos espaços de ensino? Que características a aproximam (ou distanciam) das “reais” práticas de escrita realizadas por especialistas? Aproximar o ensino de escrita das dinâmicas sociais praticadas por seus agentes mais experientes é talvez o ponto mais sensível da área de estudos chamada “escrita como prática profissional”, afinal, a comumente chamada “instrumentalização para as práticas de trabalho” passa pela observação sempre renovada das dinâmicas e representações da escrita acadêmica.

O ramo de ensino e pesquisa de escrita acadêmica é relativamente jovem no Brasil² e se inspira frequentemente em teorias e práticas de países de língua inglesa e língua espanhola (em língua francesa a perspectiva toma outros direcionamentos, voltada talvez mais para ‘escrita instrucional’ ou ‘prática profissional’³). Conforme Stella e Bentes da Silva (2018, p. 129), “diante da falta de institucionalização da educação linguística para fins científicos e da demanda por capacitação advinda dos próprios alunos e pesquisadores, têm surgido ações pontuais de letramento acadêmico”. Dentre essas ‘ações pontuais’, está a oferta de disciplinas de ‘Leitura e produção de textos’, as quais pretendem introduzir o aluno no universo dos gêneros acadêmicos. Concluindo a argumentação, as autoras consideram que: “A nosso ver, ainda há espaço para abordagens mais pautadas em estratégias textuais-discursivas à disposição dos produtores de texto, uma vez que muitas dúvidas estão relacionadas a como mobilizar tais estratégias em língua materna” (2018, p. 130). É neste espírito de crítica e de constante aprimoramento que buscaremos compreender as práticas docentes de uma disciplina de Produção de Textos na Universidade.

Além disso, esse ramo é marcado por forte heterogeneidade teórica: há conceitos advindos da linguística sistêmico-funcional, há conceitos vindos da filosofia e das teorias da argumentação e há, ainda, conceitos advindos das diversas metodologias científicas.

² Um dos primeiros trabalhos de que tivemos conhecimento é o livro *Redação acadêmica* de Desirée Motta-Roth (2001). Em 2010, participamos da escrita da obra didática “Leitura e produção do artigo acadêmico-científico” (organizado por Maria Eduarda Giering e grupo), para disciplinas de Produção Textual da UNISINOS.

³ A revista “La formation aux écrits professionnels: des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation” (2014) é um bom exemplo dos estudos sobre escrita e práticas profissionais na França. A maioria dos trabalhos centraliza sua atenção em ‘gêneros injuntivos ou procedurais’, descrição e aprendizagem. Apenas um trabalho tem caráter mais reflexivo: o uso do portfólio na reflexão da escrita profissional e acadêmica.

Considerando assim a heterogeneidade teórica da área, nossos objetivos de pesquisa perpassam por essa peculiaridade. Optamos por realizar uma análise transversal das práticas de um (1) professor de escrita acadêmica ao longo de três semestres em que ministrou a Disciplina de Produção de Textos. Dito de forma geral, buscaremos compreender se as escolhas do professor no planejamento da disciplina contribuem ou não para práticas textuais mais adequadas às exigências do ambiente acadêmico. Para isso, faremos uma breve revisão bibliográfica de alguns conceitos importantes para a compreensão do fazer acadêmico: 1) as formas de estruturação do conhecimento (BERNSTEIN, 1999); 2) as funções da escrita acadêmica e de seu ensino (NAVARRO, 1999); 3) níveis de complexidade sintática (PADILLA; LOPEZ, 2001).

Antes de realizar uma breve revisão teórica desses conceitos, justificaremos tanto a escolha de uma abordagem heterogênea das práticas de escrita quanto dos conceitos ora em análise. Em primeiro lugar, é importante mencionar que aderimos ao paradigma de inspiração etnográfica de abordagem do ensino de escrita (SILVA, 2013). Em nossa experiência docente e nossa pesquisa, constatamos que a elaboração de um aparato teórico-metodológico complexo, isto é, que comporte mais de uma abordagem para o ‘mesmo’ problema, aproxima-se de forma mais eficaz da complexidade da formulação do texto acadêmico. Em segundo lugar, encontramos nas abordagens sistêmica de Bernstein (1999), social-educativa de Navarro (2018) e linguístico-argumentativa de Padilla e Lopez (2001) um arranjo pertinente para pensar as interfaces entre texto e uso, entre aprender a escrever e como se escreve efetivamente.

Iniciaremos, assim, nossa revisão com o trabalho de Bernstein (1999). Para Bernstein (1999), existem duas formas de estruturar o conhecimento. O discurso vertical “takes form of a coherent, explicit, and systematically principled structure, hierarchically organised, as in the sciences, or it takes the form of a series of specialized languages with specialized modes of interrogation and specialized criteria for the production and circulation of texts”⁴ (p. 159). O discurso horizontal, por sua vez, “entails a set of strategies which are local, segmentally organised, context specific and dependent, for maximizing encounters with persons and habits”⁵ (p. 159). Assim, em linhas gerais, pode-se dizer que o discurso vertical serve aos propósitos da construção de um ‘objeto especializado’ enquanto o discurso horizontal é

⁴ Tradução nossa: “toma a forma de uma estrutura de princípios sistemáticos coerente e explícita, organizada hierarquicamente, como nas ciências, ou toma a forma de uma série de línguas especializadas com modos especializados de interrogação e critérios especializados para a produção e circulação de textos”.

⁵ Tradução nossa: “forja uma série de estratégias que são locais, organizadas em segmentos, específicas de contextos e dependentes para maximizar encontros com pessoas e hábitos”.

utilizado para estabelecer relações interpessoais. Dessa forma, o discurso horizontal realiza a criação de um ‘objeto sempre provisoriamente construído’.

O autor reconhece a importância do discurso horizontal para fins pedagógicos mas alerta para um fato: “The shift in equity from equality to recognition of diversity may well be responsible for the colonization of vertical discourse or the appropriation by vertical discourse of horizontal discourse. There may be more at stake here than is revealed by attacks on the so-called elitism, authoritarianism, alienations of vertical discourse”⁶ (p. 169). Assim, o autor é um pouco cético quanto à real utilização das duas formas de estruturação do conhecimento, pois nos faz acreditar que o discurso vertical — ou verticalizante — é de fato a forma mais utilizada, não somente nos textos acadêmicos mas também no ensino de escrita.

Sobre a alfabetização acadêmica, Navarro afirma que “Así como se necesita comprender que la escritura integra dimensiones diversas, desde la ortografía de superficie hasta la construcción subyacente de la identidad de los escritores, de igual forma se necesita repensar la noción de alfabetización académica a partir de las funciones interdependientes y simultáneas que cumple la escritura en educación superior” (2018, p. 31). O autor propõe então cinco (5) funções para o trabalho com a escrita acadêmica, a saber, função epistêmica, função retórica, função habilitante, função crítica e função expressiva.

A função epistêmica apresenta a escrita não com propósitos de reproduzir o conhecimento, mas “mediante géneros discursivos de formación complejos, situados, con propósitos e interlocutores específicos, con una estructura y un conjunto de rasgos discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos hasta hacerlos propios” (p. 32). A palavra-chave aqui é *aprender e apreender conteúdos*.

Dando seguimento aos diversos tipos de função da escrita acadêmica, Navarro acrescenta que: “En la universidad no solo se aprenden contenidos disciplinares, sino también formas disciplinarmente específicas de comunicarse por escrito” (p. 33). Assim, a função retórica refere-se a formas e estruturas de escrita, a gêneros e a rotinas particulares de cada área do conhecimento.

A função habilitante, por sua vez, tem um objetivo ‘próprio’ ou ‘autônomo’: “Escribir para acreditar los saberes es, de hecho, el rol básico que se le asigna a la escritura, muchas veces olvidando las otras funciones que también puede desempeñar” (p. 35). O objetivo

⁶ Tradução nossa: “A mudança da equidade para a igualdade para o reconhecimento da diversidade pode bem ser responsável pela colonização do discurso vertical ou a apropriação do discurso horizontal pelo discurso vertical”.

avaliativo é então utilizado para avaliar e verificar o grau de conhecimento do aluno de determinado assunto.

A função crítica desempenha, segundo Navarro (1999), uma função estratégica na escrita acadêmica. Isso se realiza porque “los estudiantes pueden y quieren, en ocasiones, expresar su agencia mediante sus escritos, transformar o negociar las expectativas de los lectores, poner en crisis ciertas formas de comunicación y de construir conocimiento, y generar discursos académicos alternativos, una postura también frecuente en los propios profesores” (p. 37). Acrescenta ainda que esta é uma dimensão fundamental da escrita: “Escribir para criticar, escribir para empoderarse como actor relevante, escribir para cambiar las condiciones del entorno, escribir para modificar el canon de la escritura, debe ser entonces una función fundamental en la formación de profesionales y científicos en educación superior que quieran intervenir sobre la realidad” (p. 38).

Por fim, a função expressiva tem a ver com os usos criativos da língua e das formas da escrita. Ainda que essa dimensão não tenha tanta ênfase nos cursos de escrita acadêmica, Navarro (1999, p. 39) sugere algumas atividades:

[...] los estudiantes de educación superior, incluso aquellos que "escriben mal", suelen participar en literacidades vernáculas diversas -como la elaboración de instructivos em YouTube, la escritura de fanzines, la traducción de cómics o la lectura de sagas noveladas (para el español, puede consultarse VALERO PORRAS & CASSANY, 2016)- y estas experiencias con la escritura pueden recuperarse y valorarse en los procesos formativos académicos.

Análises

Temos como objetivo analisar três (3) Planos de Ensino da disciplina de Produção de Textos três semestres (2015/2, 2016/1 e 2017/1) do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para verificar se há valorização do discurso horizontal ou do discurso vertical da ciência (BERNSTEIN, 1999) e sua compatibilidade com as práticas textuais da área do conhecimento da disciplina (Administração de Empresas). Considerando que as dimensões do discurso vertical e do discurso são ideais, criamos designações metafóricas com base no campo semântico do relevo geográfico e da filosofia, a saber *Alpes Suíços*, *Chapada Guimarães* e *Caverna de Platão*. A primeira designação refere-se à sequência com tendência exclusivamente verticalizante; a segunda, a sequência com tendência levemente verticalizante e que depois se estabiliza horizontalmente e, por fim, a terceira, com tendência descendente e que depois se estabiliza horizontalmente. Essas designações, criadas por nós, tentam dar conta das práticas

efetivamente realizadas a partir da leitura das dimensões do conhecimento de Bernstein (1999).

Quadro 1 - Discursos e Funções da escrita no Plano de Ensino de 2015/2

PLANO 1 (2015/2)
Sequência de gêneros é: leitura de artigo – resumo – resenha – relatório
Funções da escrita: função retórica (sim) , função expressiva (não), função crítica (não), função habilitante (sim), função epistêmica (sim)
DISCURSO VERTICAL (‘Alpes suíços’)

Quadro 2 - Discursos e Funções da escrita no Plano de Ensino de 2016/1

PLANO 2 (2016/1) (‘Chapada Guimarães’)
Sequência de gêneros é: leitura de artigo - resumo- resenha – apresentação individual de biografia
Funções da escrita: função retórica (não), função expressiva (sim) , função crítica (sim), função habilitante (sim), função epistêmica (sim)
DISCURSO VERTICAL e DISCURSO HORIZONTAL

Quadro 3 - Discursos e Funções da escrita no Plano de Ensino de 2017/1

PLANO 3 (2017/1)
Sequência de gêneros é: leitura de artigo – trabalho argumentação – resenha – apresentação em grupos de livros temáticos
Funções da escrita: função retórica (não), função expressiva (sim), função crítica (sim), função habilitante (não), função epistêmica (sim)
DISCURSO DESCENDENTE (‘Caverna de Platão’)

Nossa observação geral é a de que a maioria dos Planos enfatiza o discurso vertical, mas ao longo do tempo foram sendo acrescentadas práticas significativas de discurso horizontal. Importante analisar se tais modificações correspondem à realidade dos artigos científicos da área de estudo (segundo objetivo) bem como se tais modificações trazem significado para a aprendizagem da escrita acadêmica dos alunos (terceiro objetivo).

Nosso segundo objetivo é verificar a compatibilidade com as práticas textuais da área do conhecimento da disciplina (Administração de Empresas). São analisados os discursos de 20 artigos da área de Administração de Empresas, sendo 6 artigos do extrato Qualis A, 8 do Qualis B e 6 do Qualis C, coletados da base de dados Periódicos Capes. O qualis atualizado

foi verificado na Plataforma Webqualis. Os textos do *corpus* estão nomeados no Anexo para consulta.

Abaixo, apresentamos na tabela em que classificamos os artigos selecionados como englobando os discursos vertical ou horizontal. Além dessa classificação, procuramos nomear a ação linguística (propósito comunicativo) mais evidente em cada texto, como forma de reforçar a classificação proposta.

Tabela 1 - Presença dos discursos vertical e horizontal em artigos científicos da Administração

	Qualis A (6 artigos)	Qualis B (8 artigos)	Qualis C (6 artigos)
Discurso horizontal	1. descritivo-explicativo 2. discussão-teórico* 3. teórico-experiencial*	7. analítico-descritivo 8. analítico-experencial 9. descritivo-aplicativo	15. histórico-informativo-propositivo 16. analítico-descritivo 17. avaliativo-não-conclusivo 18. estudo conceitual-aplicado 19. estudo de caso
Discurso vertical	4. correlativo-explicativo 5. descritivo* 6. teórico*	10. aplicado-propositivo 11. aplicado-propositivo 12. crítico-reflexivo 13. teórico 14. descritivo-teórico	20. teórico-comparativo

*Artigos em língua inglesa

Total de artigos: 20 artigos

Algumas constatações nos surpreenderam. A mais importante é de que a distinção discurso vertical x discurso horizontal não serve plenamente como indicador do discurso da área de Administração, já que encontramos um número significativo de artigos tanto com viés explicativo e hipotético (discurso vertical) quanto com viés informativo e de estudo de caso (discurso horizontal). Como era de se esperar, é mais evidente a presença de textos com discurso vertical nos extratos superiores do Qualis (qualis A e B). Considerando as classificações que emergiram da análise dos planos de ensino, observamos que é possível observar estruturas textuais que mesclam formas verticais e horizontais, formando um desenho mais próximo do que denominamos ‘Chapada Guimarães’.

Na tabela abaixo, apresentamos a relação entre os artigos científicos e as formas que emergiram dos Planos de Ensino. Acrescentamos ainda uma forma que não aparece nos Planos de Ensino mas emerge dos próprios artigos ('Colina'). Também contabilizamos o total de ocorrências por tipo para observar a distribuição e a frequência das formas na área de conhecimento da Administração.

Tabela 2 - Relação entre artigos científicos e formas dos Planos de Ensino

	Identificação dos artigos	Proporção
Alpes suíços	1. 6. 11. 13. 14.	5/20 (25%)
Chapada Guimarães	2. 3. 5. 7. 10. 17. 18. 19. 20.	9/20 (45%)
Caverna de Platão	1. 8. 9. 12.	4/20 (20%)
Colina	15. 16.	2/20 (10%)

Há um número expressivo de artigos com a estrutura 'Chapada de Guimarães'. Somado ao número de artigos com a estrutura 'Alpes Suíços', constata-se que o discurso verticalizante é predominante na área de Administração. Dessa forma, o Plano de Ensino 2 (2016/1) parece ser o que mais se aproxima da estrutura da construção do conhecimento da área. A categoria 'Colina' surge em função da presença de artigos do extrato Qualis C. Essa categoria não estava prevista no planejamento e nas concepções de letramento acadêmico do professor. Considerando-se que a disciplina de Produção de Textos é a primeira aproximação do aluno universitário aos textos acadêmicos, uma das conclusões é que alguma(s) atividade(s) devem incluir, no mínimo, a leitura de artigos acadêmicos com tal estruturação. A estrutura 'Caverna de Platão' também foi expressiva. Acreditamos que é importante o professor elaborar atividades de leitura, análise e escrita que problematizem os dois tipos de estrutura verticulizante ('Caverna de Platão' e 'Alpes suíços') para que o aluno saiba reconhecer e utilizar as diferentes estruturas em função do tipo de pesquisa a ser empreendido.

Um aspecto importante sobre as diferenças entre os extratos do Qualis/qualidade dos artigos e que não é muito abordado pela literatura é o nível de complexidade sintática e argumentativa. Encontramos apenas trabalhos na Argentina que tematizam a complexidade argumentativa e se valem da perspectiva pragma-dialética (modelo de Toulmin). Este modelo tenta dar conta das atividades argumentativas orais e escritas, sendo, portanto, pertinente para a análise da escrita de estudantes universitários em suas atividades de aproximação ao texto acadêmico. A utilização desse modelo para a análise de textos acadêmicos serve, então, como

balizador das formas de expressão da opinião mais pertinentes para uma área do conhecimento.

Padilla e Lopez (2001) atrelam a complexidade argumentativa ao tratamento da opinião. Dividem as opiniões em únicas, mistas e complexas e os tipos de argumentos em únicos e complexos (múltiplos, coordenados e subordinados). Assim, são propostas quatro tipos de opiniões: 1) única não mista (um ponto de vista, uma proposição); 2) única mista (dois pontos de vista opostos, uma proposição para cada ponto de vista); 3) múltipla não mista (um ponto de vista e várias proposições); 4) múltipla mista (dois pontos de vista e várias proposições). Para a argumentação complexa, são propostas três classificações: 1) argumentação múltipla (defesas alternativas de um ponto de vista; os argumentos não dependem uns dos outros), 2) argumentação coordenada (defesa de um ponto de vista através de argumentos coordenados entre si, os quais isoladamente seriam considerados fracos ou que se reforçam mutuamente), 3) argumentação subordinada (defesa de um ponto de vista com argumentos que se organizam hierarquicamente).

Abaixo apresentamos uma análise da seção de ‘Introdução’ dos artigos de acordo com a classificação da complexidade argumentativa.

Tabela 3 - Complexidade sintática nas Introduções dos Artigos

	Única não mista	Única mista	Múltipla não mista	Múltipla mista	Complexa
Qualis A	3. 4.	----	----	2.	1. 5. 6.
Qualis B	1. 5. 6.	----	1.	----	2. 4. 7. 8.
Qualis C	1. 2. 3.	----	3. 5. 6.	----	----

Novamente, percebe-se diferença significativa entre artigos do extrato Qualis C e os superiores, mas não entre B e A. Não há artigos qualis C com argumentação complexa. Em compensação, tanto para artigos qualis A e qualis B há artigos com argumentação complexa. Um fato surpreendente é o baixo número de artigos com argumentação múltipla. Isso talvez seja resultado da compreensão de que centrar a argumentação em torno da proposição que serve de ‘título’ e ‘foco’ parece ser a orientação majoritária na escrita de artigos da área da Administração⁷.

⁷ Localizamos somente um estudo sobre a complexidade sintática em artigos em língua portuguesa (FINATTO, 2011). Em análise de artigos da área da Pediatria, e utilizando a metodologia da linguística de Corpus e o índice Flesch de complexidade textual, a autora constata que os artigos da área podem ser classificados como de alta complexidade. Apesar de o estudo não abordar diretamente as formas de argumentação, define ‘complexidade

Análise das funções da escrita nas resenhas acadêmicas

As hipóteses são de que as funções retórica e epistêmica serão predominantes no plano de 2015/1 ('Alpes suíços'); as funções expressiva e epistêmica no plano de 2016/1 ('Chapada Guimarães') e as funções crítica e epistêmica no plano 2017/1 ('Caverna de Platão').

Tabela 4 - Relação entre os Planos de Ensino e as funções da escrita

	Retórica	Expressiva	Crítica	Epistêmica	Habilitante
2015/2	2.3.4.5.6.7.9 (7/9)	1.5. 8. 9. (4/9)	1.	1.	----
2016/1	2.3. 4. 5. 7. 8. 9. (7/9)	1. 6.	7.	2. 3. 4. 9. (4/9)	----
2017/1	4.		1. 5.	1. 2. 7. 8. 9 (5/9)	3. 6.

Total: 27 resenhas (1ª versão de escrita)

Dividimos a análise por semestre, como segue abaixo:

1. 2015/2: Observa-se a predominância de resenhas com as funções retórica e expressiva. A função retórica era esperada em função da organização do plano de ensino favorecer a ênfase na estruturação adequada ao gênero. A função expressiva provavelmente advinha das concepções prévias de linguagem dos alunos de que “escrever é escrever bem, escrever de forma elegante e com palavras fora do uso corriqueiro”. Esta análise nos mostra que as funções retórica e epistêmica não estão tão atreladas como pensávamos: é necessário então ampliar no programa de ensino a exposição e o debate sobre o texto acadêmico e sua relação com o fazer científico (construção de hipóteses, verificação etc.).

2. 2016/1: Observa-se a predominância de resenhas com as funções retórica e epistêmica. Diferentemente de nossa hipótese principal, a função epistêmica aparece na segunda posição de frequência (4 de 9 resenhas), ficando a função retórica em primeiro lugar (7 de 9 resenhas). Esse resulta indica que o plano 'Chapada Guimarães' é mais próximo do plano 'Alpes suíços' do que supúnhamos. Mesmo nesta proposta de plano é necessário ampliar a discussão sobre o fazer científico e, assim, aumentar a quantidade de textos de alunos em que se evidencia a função epistêmica.

sintática' com parâmetros muitos semelhantes aos de Padilha e Lopez (2001). Esse estudo corrobora a hipótese de que o nível de complexidade sintática é variável de acordo com a área do conhecimento.

3. 2017/1: Este grupo de textos abriga o maior número de textos com características de ‘comentários’ orais, isto é, textos pouco elaborados antes da entrega ao professor. São textos simples e bem próximos de ‘resumos’. Em função disso, a maioria (5/9) centraliza sua atenção no ‘conteúdo’ (função epistêmica) ou na função habilitante, isto é, função de acesso rudimentar ao texto e à tarefa. Esse resultado nos leva a crer que o modelo didático ‘Caverna de Platão’, com seu recurso excessivo a atividades de grupo e ao enfoque dialógico e solidário não é tão proveitoso para atingir o objetivo principal da disciplina de Produção de Textos, qual seja, o de propiciar o letramento acadêmico e seus correlatos discursos verticalizantes.

De forma geral, constatamos que há predominância de somente duas das cinco funções da escrita na disciplina de Produção de Textos em todos os semestres analisados. Se estamos de acordo com Navarro (2018) sobre a importância de todas essas funções para o ensino da escrita, acreditamos que é mister modificar o Plano de Ensino de tal Disciplina, de modo a, no mínimo, tornar mais visível a presença do maior número possível de funções dentro de cada atividade proposta.

Sobre a função habilitante, uma das funções pouco observadas nas análises, encontramos em Carlino (2005) uma proposta pertinente: as chamadas “situações de escritura experimentada” (2005, p. 36), isto é, atividades de produção de escrita que não resultem em ‘textos’ e sim como atividades em que a escrita tenha função habilitante, isto é, propedêutica. A autora sugere as seguintes atividades: 1) elaboração rotativa de sínteses da aula; 2) tutorias para escritos grupais; 3) preparação para prova; 4) resposta escrita às perguntas sobre a bibliografia. É importante ressaltar que essas atividades são propostas em disciplina ‘conteudista’, isto é, que não tematizam diretamente o fazer da escrita. De qualquer forma, essas atividades ajudam a ampliar a percepção dos alunos sobre a escrita e suas funções, servindo primordialmente para a chamada função habilitante (NAVARRO, 2018). Dentre as sugestões apresentadas, pensamos que a *tutoria para escritos grupais* e a *resposta escrita às perguntas sobre a bibliografia* podem ser particularmente úteis a disciplinas que visam o letramento acadêmico.

Considerações finais

Retomaremos inicialmente os dois objetivos propostos para o artigo, a fim de demonstrar que foram plenamente atingidos. O primeiro objetivo foi o de analisar três (3) Planos de Ensino da disciplina de Produção de Textos de três semestres (2015/2, 2016/1 e 2017/1) do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para verificar se há valorização do discurso horizontal ou do discurso vertical

da ciência (BERNSTEIN, 1999) e sua compatibilidade com as práticas textuais da área de conhecimento. A análise dos três Planos de Ensino demonstrou que cada semestre utilizou sequenciação de gêneros de forma diferente, resultando em práticas inicialmente mais verticalizantes (2015/2) e ao fim práticas mais horizontalizantes (2017/1). Constatamos, em análise confrontativa com artigos da área de Administração, que os artigos classificados em extratos do Qualis A e B apresentam tanto discursos verticalizantes quanto discursos horizontalizantes. Esse fato parece corroborar a tendência de escolha do professor de, paulatinamente, optar por práticas mais horizontalizantes. No entanto, tal ‘horizontalização’ deve ser bem medida, pois sabemos que o “ideal” de escrita acadêmica, como nos lembra Bernstein (1999), é o de discursos verticais. Apesar de tal ‘ideal’, Martin *et al.* (2010, p. 43), leitor de Bernstein (1999), acrescenta que a verticalidade ou horizontalidade depende fundamentalmente da área de conhecimento. Propõe uma figura em dois pólos em que se destacam, de um lado, áreas científicas com as das Ciências Exatas e Biológicas, com discursos majoritariamente verticalizantes, e, de outro lado, áreas científicas como a Literatura e Ciências Humanas, com discursos majoritariamente horizontalizantes. No meio do caminho dos dois extremos, Martin *et al.* (2010) situa a Linguística e as Ciências Sociais, com práticas verticalizantes e horizontalizantes. Como a Administração é uma área das Ciências Sociais, vemos que a descrição de Martin *et al.* (2010) é corroborada em nossos dados.

O segundo objetivo da pesquisa foi o de verificar se as funções da escrita acadêmica (NAVARRO, 2018) aparecem na escrita da resenha acadêmica realizada pelos estudantes. A análise constatou que apenas duas das cinco funções foi predominante ao longo dos três semestres, com destaque para a função epistêmica e a função retórica. Acreditamos que a forte presença de tais funções deve-se à presença de extensa bibliografia sobre o letramento acadêmico vinculado à análise retórica de gêneros, de que Swales é o pioneiro. No entanto, Navarro (2018) nos lembra que todas as funções da escrita devem atuar de forma integrada. A análise das resenhas acadêmicas nos leva a concordar com o autor: há muitos textos com boa estruturação retórica, bom conteúdo epistêmico, mas com muitos problemas de expressão e organização frasal (funções habilitante e expressiva). Observamos ainda, na análise das resenhas, que há correlação entre a proposta de gêneros expressa no Plano pelo professor e a qualidade dos textos dos alunos. Essa correlação nos faz concluir que a Disciplina de Produção de Textos é fundamental para o desenvolvimento do letramento acadêmicos dos estudantes.

É necessário ainda justificar a seguinte constatação: os resultados indicam que há coincidência parcial entre o ensino de gêneros acadêmicos nas três turmas em análise e os discursos elaborados pelas comunidades de prática científica. Essa coincidência *parcial* decorre principalmente do fato de que, além da sequenciação de atividades dever favorecer atividades verticalizantes, é necessário que o professor elabore atividades para cada um dos gêneros trabalhados que contemplem as cinco funções de escrita. Na discussão das análises, além das atividades já presentes que contemplam de alguma forma a função retórica, a função epistêmica e a função expressiva, acrescentamos a contribuição de Carlino (2005) para a função habilitante. Quanto à função crítica, acreditamos que esta apresenta maior dificuldade de implementação em um primeiro contato dos alunos com o texto acadêmico. De qualquer forma, registramos a contribuição de Navarro (2018, p.37), nesse sentido: “los estudiantes pueden y quieren, en ocasiones, expresar su agencia mediante sus escritos, transformar o negociar las expectativas de los lectores, poner en crisis ciertas formas de comunicación y de construir conocimiento, y generar discursos académicos alternativos, una postura también frecuente en los propios profesores”⁸.

Ainda uma palavra sobre o que o “confronto” entre as práticas de ensino e as práticas da comunidade científica me ensinou: apesar de heterogeneamente constituídas as instâncias de ensino e de produção acadêmica, a noção de “discurso” foi fundamental para a análise transversal proposta. De certa forma, acreditamos que desenvolver esse olhar para o ‘discurso’ pode ser uma das tarefas do ensino do letramento acadêmico. Talvez com isso também será possível desenvolver a função crítica, função menos visível nas análises e, com isso, afastar de vez a pecha de ‘disciplina *instrumental*’ aplicada por vezes à disciplina de Produção de Textos.

Nesse estudo, não foi tomada explicitamente a perspectiva do letramento crítico cultural etnograficamente informada (STREET, 2014), para quem a pedagogia do letramento não deve simplesmente ‘servir’ à área de conhecimento e sim compreender a forma e a função de qualquer tipo de letramento para os falantes em suas comunidades. Acreditamos que um próximo estudo pode incluir em sua metodologia formas de observação e de coleta de dados que contemplem as concepções de linguagem dos alunos, suas aspirações profissionais e acadêmicas. Tal estudo certamente deve coletar, além de produções textuais dos estudantes, entrevistas, depoimentos e/ou interações durante as aulas.

⁸ Tradução nossa: “os estudantes podem e querem, as vezes, expressar sua atitude por meio dos escritos, transformar ou negociar expectativas dos leitores, pôr em crise certas formas de comunicação e de construir o conhecimento, e gerar discursos acadêmicos alternativos, uma postura também frequente nos próprios professores” (NAVARRO, 2018, p. 37).

Referências

BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, jun. 1999.

CARLINO, P. **Escribir, ler y aprender en la Universidad**. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura académica, 2005.

FINATTO, M. J. Complexidade textual em artigos científicos: contribuições para o estudo do texto científico em Português. **Organon**, Porto Alegre, v. 25, n. 50, p. 67-100, jan./jul. 2011.

GIERING, M. E. *et al.* (Orgs.). **Leitura e Produção de Artigo Acadêmico-Científico**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

LABBORDE-MILLA, I.; PLANE, S. *et al.* La formation aux écrits professionnels: des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation. **Le discours et la langue**. Bruxelles, 2014.

LILLIS, T. Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; STREET, B. **Student writing in the university**. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, 1999.

MARTIN, J.; MATON, K.; MATRUGLIO, E. Historical cosmologies: epistemology and axiology in Australian secondary school discourse. **Revista Signos: Estudos de língua y literatura**, v. 43 n. 74, p.433-463, 2010.

MOTTA-ROTH, D. **Redação acadêmica**. Santa Maria: Editora UFSM, 2001.

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In: ALVES, M. A.; BERTOLUZZI, V. (Orgs.). **Formação de professores: ensino, linguagem e tecnologias**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 11-51.

PADILLA, C.; LOPEZ, E. Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. **PRAXIS - Revista de Psicología**, a. 13, n. 20, p. 61-89, 2001.

SILVA, S. Um estudo da argumentação para além das classificações: questionamentos de alunos sobre uma tarefa pedagógica. **IV Seminário de Estudos de Discurso e Argumentação**. Argentina, Universidade de Buenos Aires, 2018 (apresentação oral).

STELLA, V.; SILVA, A. B. Uma proposta de letramento acadêmico baseada na Linguística Textual. In: _____. **Redação acadêmica: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras**. São Paulo: Humanitas, 2018. p. 129-158.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

SWALES, J. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge Press: 1990.

Recebido em: setembro de 2019.
Aprovado em: dezembro de 2019.