

GÊNEROS TEXTUAIS E RELAÇÕES DE PODER NA COMUNIDADE ACADÊMICA

Vicentina RAMIRES¹

■ **RESUMO:** Neste artigo apresentamos uma visão da comunidade acadêmica onde são produzidos diferentes gêneros textuais, a partir de dados oficiais relativos à produção acadêmica além de pesquisa feita com professores e alunos, em que se ressaltam concepções sobre avaliação, leitura e produção de gêneros textuais. As análises indicaram que os alunos não têm acesso a formas de produção de gêneros proporcional ao espaço que ocupam nessa comunidade e são subestimados por membros que detêm mais poder, no caso, os professores.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais. Produção escrita. Relações de poder. Comunidade acadêmica.

Introdução

Uma das instâncias mais exigentes no que diz respeito à produção escrita é o meio acadêmico. Num nível de ensino em que se produz e se sistematiza o conhecimento de forma mais aprofundada e complexa do que nos níveis anteriores (fundamental e médio), espera-se que circulem, em seu interior, textos cujos padrões são diferentes daqueles que circulam em meios menos formais. É assim que as atividades desenvolvidas nas universidades são geradoras de gêneros específicos de discurso, os quais,

¹ Doutora em Linguística. Professora de Língua Portuguesa - Departamento de Letras e Ciências Humanas-UFRPE - Av. Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos, Recife-PE. E-mail: ramires@ufrpe.br.

do ponto de vista temático, composicional e estilístico, são relativamente estáveis e mais padronizados (BAKHTIN, 2000), realizados em função de um conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como são organizados. Daí se explica o imenso dinamismo e variabilidade desses textos, pois, se observarmos as diversas áreas de conhecimento, veremos que desde as Ciências Exatas até as Artes há uma variação grande de formatos.

Trazendo essa questão para um espaço específico da universidade – a sala de aula –, pode-se dizer que muitos desses textos rompem com alguns dos requisitos de textualidade próprios do texto acadêmico, e essa ruptura não se dá de forma intencional, mas exatamente por desconhecimento de quais sejam esses requisitos. Estamos tratando principalmente dos textos dos alunos, os quais são objeto concreto de avaliação do desempenho não apenas deles, mas da instituição.

Boa parte desses alunos mostra um fraco desempenho nas atividades de interpretação e produção de textos, sobretudo os acadêmicos, cujas exigências se apresentam como elementos completamente estranhos àqueles que não se familiarizaram anteriormente com esses gêneros textuais. Os alunos se esforçam e não se pode dizer que todo esse quadro se apresenta dessa forma por vontade deles.

É assim que, para se avaliar toda a problemática em torno da produção de gêneros textuais de alunos universitários, é preciso, antes de tudo, situar o contexto em que essa produção se dá. Daí apresentarmos, neste artigo, uma breve visão etnográfica da comunidade acadêmica, além de uma visão de como são avaliados produtores e produções. Nesse ponto, apresentamos os dados coletados com base em entrevistas e questionários (estes últimos em diferentes versões) distribuídos entre professores e alunos de cursos de duas instituições públicas federais no Estado de Pernambuco, de modo a se apreender, entre outras, as concepções de avaliação e prática de leitura e produção de gêneros textuais dos membros que compõem essa comunidade.

Produção e circulação de textos

Uma consideração prévia que precisa ser feita a respeito da comunidade acadêmica como espaço de produção, circulação e socialização de conhecimentos é em relação ao equívoco muitas vezes cometido por

alguns de seus membros de que esta é uma comunidade monolítica, imutável, e suas entidades facilmente identificáveis (ZAMEL, 2003). Essa crença pode levar à construção de modelos de comportamentos e ações de tal forma padronizados que podem dificultar o avanço na direção de soluções de problemas graves, tais como a formação de alunos preparados para atuarem como sujeitos de fato e de direito na sociedade contemporânea.

Nesse espaço que, na verdade, é dinâmico e plural, seus membros engajam-se na produção de conhecimento e interação social sobretudo por meio do uso do discurso, o qual se concretiza na forma dos diferentes gêneros textuais que circulam nessa comunidade. O professor desempenha um papel importante e fundamental nesse meio. Inserido num contexto de ensino e de pesquisa, sua produção textual é responsável por formular a representação de significados, socialmente compartilhados por seus membros, de uma determinada realidade para o conjunto da área em que atuam.

Essas atividades de produção discursiva conferem poder a seus membros, e, especificamente nas comunidades acadêmicas, o texto escrito assume importância privilegiada como meio de exploração e documentação de idéias e como materialidade de discursos articulados em um contexto social. Motta-Roth (2003) avalia que "a capacidade de escrever pode ser vista como um bem ou recurso (...), legitimando ordens do saber ou conjuntos de significados, pensamentos e ações compartilhados e necessários para o sucesso intelectual".

O conhecimento de diferentes gêneros textuais produzidos e divulgados nesse contexto está associado ao conhecimento das normas e convenções desses discursos, os quais não são apropriados por todos os membros dessa comunidade. É assim que o aluno representa um papel secundário nesse cenário. Desconhecendo total ou parcialmente as convenções comunicativas/pragmáticas da produção dos discursos da comunidade acadêmica, nem sempre o aluno consegue se engajar nesse contexto de produção e isso explica o fato de a relação entre produção acadêmica de professores e alunos, no que diz respeito ao texto escrito, ser tão desproporcional. Dados fornecidos pelo CNPq confirmam essa desproporção, como pode ser visto nas tabelas 1 e 2 seguintes, a partir do número de bolsas de formação concedidas nas duas universidades em que

realizamos a pesquisa – UFPE e UFRPE²:

Tabela 1 – Bolsas de formação – UFPE

Número de Bolsas e Investimentos em Bolsas no país – UFPE – ano de 2002			
Modalidade	Número de bolsas	Total (R\$)	Total (US\$)
Bolsa de Treinamento no País	3,4	19.803	6.988
Doutorado	152,5	1.963.389	674.721
Iniciação Científica	149,0	431.820	147.739
Iniciação Científica / PIBIC	449,2	1.301.739	448.579
Mestrado	240,2	2.088.067	712.316
Pós-Doutorado	1,7	46.590	16.307
Total Geral	995,9	5.851.407	2.006.650

Fonte: www.cnpq.org.br

Tabela 2 – Bolsas de formação – UFRPE

Número de Bolsas e Investimentos em Bolsas no país – UFRPE – ano de 2002			
Modalidade	Número de bolsas	Total (R\$)	Total (US\$)
Bolsa de Treinamento no País	2,0	11.592	4.014
Doutorado	15,8	202.776	69.171
Iniciação Científica	7,8	22.702	7.722
Iniciação Científica/PIBIC	125,7	364.197	126.932
Mestrado	30,8	268.797	92.705
Total Geral	182,1	870.064	300.544

Fonte: www.cnpq.org.br

² Investimentos do CNPq em CT&I. Dados extraídos da página na Internet do CNPq (www.cnpq.org.br). Acesso em julho de 2003.

Comparando-se os números entre as duas universidades já se pode constatar uma distribuição desproporcional, considerando-se o quantitativo de docentes e alunos. Restringindo-se, no entanto, aos incentivos para pesquisa de professores e alunos, a desproporção apresenta-se ainda maior. Somados os valores das modalidades disponíveis para os alunos da graduação (Iniciação Científica e PIBIC), observa-se que os recursos favorecem mais aos membros da comunidade acadêmica que já têm investido em pesquisa, como mestres, doutores e pós-doutores, ou seja, normalmente os professores dessas instituições.

É claro que não podemos deixar de reconhecer que a produção científica dos alunos vem crescendo. A participação destes nas últimas edições do CONIC (Congresso de Iniciação Científica) é um exemplo disso, mas a concentração de trabalhos ainda é restrita às universidades públicas e a alguns cursos. Há, portanto, uma espécie de hegemonia na produção acadêmica. Sobre essa questão, Meurer e Motta-Roth (2002: p.105-106) posicionam-se enfaticamente, ao afirmarem que:

A relação entre poder e literacias acadêmicas pode ser definida nos seguintes termos: pesquisadores com maior poder são os produtores de texto, enquanto que os iniciantes (ou sem poder para interferir nos rumos dos programas de pesquisa) em cada área tornam-se o público-alvo para quem os mais poderosos escrevem. A expansão do ensino de redação acadêmica e a qualificação da prática de publicação em países em desenvolvimento constitui-se em condição primeira para a democratização no processo de produção de ciência e beneficiamento de seus resultados. (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p.105-106)

Essa tem sido uma das preocupações centrais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cujo objetivo central é estimular os alunos de graduação para a pesquisa científica. Atendendo a mais de 14 mil bolsistas, em 106 instituições de ensino superior no país até o ano de 1997, segundo dados fornecidos pelo Relatório da 2ª Avaliação do PIBIC³, o programa ainda precisa evoluir mais, tanto na direção de diminuir as distorções apresentadas no quadro de distribuição de bolsas por região (ver Tabela 3), quanto na qualidade da apresentação da produção dessas pesquisas, a partir da análise dos resumos dos relatórios dos bolsistas.

³ 2ª Avaliação do PIBIC, realizada pelo Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade Federal de Brasília, em março de 1999.

Tabela 3 – Distribuição do PIBIC por região em 1995-96

Regiões	Nº de inst.	%	Nº de bolsas	%
Norte	9	8.5	869	6.3
Nordeste	17	16.0	2.881	20.9
Centro-Oeste	6	5.6	931	6.8
Sudeste	47	44.4	6.558	47.6
Sul	27	25.5	2.552	18.4
Totais	106	100.0	13.771	100.0

Fonte: PIBIC-CNPq

No primeiro caso, segundo o Relatório da 1ª Avaliação do PIBIC⁴, essa distribuição irregular de bolsas entre as regiões reflete a situação da distribuição da capacidade de orientação instalada no país, uma vez que a relação entre a titulação dos orientadores exigida pelo Programa e o número de alunos da graduação é bastante desproporcional.

Em relação ao segundo ponto crítico, apontado nos dois Relatórios de Avaliação – a qualidade da pesquisa com base na análise dos resumos –, os resultados indicaram que, a rigor, apenas metade dos resumos podem ser considerados plenamente satisfatórios como forma de comunicação científica das pesquisas realizadas. A partir dessa constatação, sugere-se no 2º Relatório que:

(...) as instituições integradas ao PIBIC, bem como os orientadores, supervisionem com maior dose de rigor a apresentação dos resumos dos trabalhos dos bolsistas, pois estes, certamente, constituem uma parte crucial da formação do jovem cientista. A apresentação de um resumo satisfatoriamente elaborado tende a expressar uma investigação conduzida com êxito face aos cânones científicos.

A despeito do indiscutível crescimento do Programa, principalmente nos últimos dez anos, a relação entre o número de bolsas concedidas e o número de alunos de graduação apenas das Instituições Federais de Ensino Superior⁵ é notadamente desigual. Isso pode ser explicado por diferentes

⁴ 1ª Avaliação do PIBIC, coordenada pelo Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi, em janeiro de 1996.

razões, que vão da disponibilidade orçamentária dos órgãos financiadores, passando pelo quadro de docentes com titulação requerida para a orientação, à própria iniciativa por parte dos alunos em produzirem pesquisa, o que não tem sido muito freqüente nas universidades.

Uma das explicações mais recorrentes para o fato de alunos produzirem tão pouco, dadas por várias pesquisas desenvolvidas na área (ver MOTTA-ROTH, 1999, 2002, 2003; BHATIA, 1993, 1997; ZAMEL, 1993), é que o aluno, enquanto novo membro da comunidade, não traz para a universidade conhecimentos prévios indispensáveis para a produção de gêneros textuais (MOTTA-ROTH, 2003).

É assim que a cultura de publicação na comunidade acadêmica não pode se apresentar nem simétrica, nem harmoniosa, uma vez que, de um lado – o dos professores –, há mais possibilidade de acesso às formas de aquisição e produção dos gêneros textuais, ainda que se considerem as dificuldades enfrentadas por esses membros nas universidades hoje, e do outro – o dos alunos –, há o desconhecimento das convenções comunicativas/pragmáticas necessárias para a produção desses gêneros.

Sabemos que uma das formas de acesso a essas convenções é o investimento nas práticas pedagógicas que se desenvolvem na universidade e nas relações interacionais na produção de conhecimento. Professor e aluno têm papel essencial a cumprir nessa direção e não se pode dizer que o quadro que se apresenta nesse contexto se dá por vontade deste último.

Se considerarmos que uma das condições de produção de pesquisa é o investimento em leitura, e que muito do discurso oficial na avaliação dos alunos é que estes não lêem ou não gostam de ler, observamos dados interessantes em pesquisa realizada com estudantes de diferentes cursos na UFRPE⁶, conforme pode ser visto nas tabelas 4 e 5 abaixo:

Tabela 4 – Quanto se escreve ou se lê nas universidades.

Sobre leitura e escrita	Sim	Não	Um pouco
Você gosta de ler?	72,5 %	3,3 %	24,2 %
Você gosta de escrever?	44 %	9,9 %	46,1 %

⁵ No ano de 2000, o número de alunos matriculados na graduação das Instituições Federais de Ensino Superior girava em torno de 500 mil, enquanto o número de bolsas não ultrapassava 15 mil.

⁶ Nas primeiras aulas de Língua Portuguesa I e II do 1º semestre letivo de 1999, foi distribuído um questionário (ver anexo) entre os alunos das turmas de Licenciatura em Física, Matemática, História e Sociologia. A maioria desses alunos encontrava-se no primeiro ano na universidade e a média de idade girava em torno de 18 anos a 25 anos.

Tabela 5 – Preferência de leitura e freqüência de temas de produção escrita.

Quais os tipos de leitura que mais agradam você? (marque quantas quiser)	Temas de redação mais citados (por ordem de colocação):
<ul style="list-style-type: none"> • Jornais - 73,6 % • Revistas de informação - 68,1 % • Romance - 39,5 % • Poesia - 28 % • Policial - 25,2 % • Autobiografia - 25,2 % • Ficção científica - 24,2 % • Gibis - 24,2 % • Não-ficção - 20,8 % • Outros - 31,8 % (maior incidência de leituras religiosas, místicas e de auto-ajuda) 	<ol style="list-style-type: none"> 1º. Seca 2º. Temas educacionais 3º. Idosos 4º. Excluídos 5º. Racismo 6º. Narrativas

Um olhar atento para as duas tabelas anteriores permite-nos observar, ao contrário do que vem sendo largamente propagado em alguns estudos, que a maioria dos alunos (72,5%) gosta de ler, ainda que grande parte dessas leituras circule em torno de informações, uma vez que 73,6% lêem jornais e 68,1%, revistas como IstoÉ, Veja e Superinteressante. A considerável procura por leituras religiosas, místicas e de auto-ajuda (31,8%) é um dado interessante, e esse fato pode ser explicado pela divulgação mais ostensiva desse material ocorrida nos últimos anos.

Em relação à escrita, os dados não são assustadores em termos de disposição, como havíamos anteriormente pensado. O fato de haver problemas de escrita não necessariamente indica que esses alunos, recém-ingressos na universidade, não gostem de escrever. Apenas em torno de 10% deles confessaram não gostar, o que é bastante significativo no encaminhamento de propostas de práticas pedagógicas relacionadas à produção de textos, uma vez que a justificativa de que “nada dá certo porque os alunos não gostam de escrever” fica comprometida, pelo menos diante do quadro apresentado.

Foi importante para esta análise apreender os dados relativos à freqüência de leitura e escrita. Não bastava somente saber se (ou o que) gostavam de ler e escrever. Queríamos conhecer também, através dessa

freqüência, o volume de leitura e escrita dos alunos, ilustrado nas tabelas 6 e 7 seguintes.

Tabela 6 – Freqüência de leitura

Freqüência de Leitura (em%)	Todos os dias	1 vez p/semana	+ de 1 vez p/semana	Às vezes	Raramente	Nunca	Sem resposta
Jornais	24,2	16,5	37,3	16,5	5,5	0	-
Revistas	0	23	27,5	37,4	9,9	0	2,2
Livros técnicos	13,2	3,3	14,3	39,5	24,2	3,3	2,2
Literatura em geral	16,5	4,4	15,4	33	20,8	4,4	5,5

Tabela 7 – Freqüência de produção escrita

Freqüência de Escrita (em%)	1 vez p/semana	1-3 vezes p/semana	1 vez por mês	1-3 vezes p/mês	1 vez por ano	1-3 vezes p/ano	Outra freqüência	S/resposta
cartas pessoais	4,4	4,4	3,2	12,1	15,4	20,8	27,5(*)	2,2
Correspond. formal	4,4	11	7,7	7,7	8,8	9,9	36,2(*)	14,3
Bilhetes / recados	8,8	28,5	9,9	7,7	2,2	2,2	34,1	6,6
Relatórios / projetos	3,3	9,9	3,2	6,6	9,9	15,4	31,8(*)	9,9
Redações	5,5	5,5	22	16,5	4,4	14,3	24,1	7,7

Nesta análise, confirmou-se o fato de que os alunos realmente lêem em maior quantidade jornais e revistas (37,3% e 27,5%, uma vez por semana, respectivamente). Chamou-nos a atenção, no entanto, o fato de muitos alunos (36,2%) responderem que nunca escreviam correspondência comercial ou formal, quando se tratava, na maioria, de trabalhadores, adultos, universitários, ou seja, cidadãos inseridos no mundo da escrita formal, os quais, no mínimo, já requereram ou registraram alguma coisa em instituições públicas ou privadas.

Esses dados, se não revelam tudo, em parte são relevantes principalmente para tentar desmistificar alguns julgamentos firmados sobre a competência (ou incompetência) de leitor e produtor de que esses alunos são alvo. Serviram também para trazer à tona o fato de que, se as expectativas de professores do ensino superior em relação à escrita dos alunos têm sido maiores do que efetivamente aquilo que se apresenta em

termos de qualidade, as dos alunos em relação aos professores revelam pontos que podem ajudar a entender essa problemática e, sobretudo, apontar caminhos alternativos de superação desse quadro. Dois desses pontos merecem especial atenção e podem ser formulados conforme as questões seguintes:

a) Que exigências se colocam para os alunos do ensino superior em termos de produção textual e de que forma são explicitadas tais exigências?

Sobre esse ponto, há algumas hipóteses que indicam não haver um esclarecimento formal da parte dos professores a respeito da produção que desejam receber de seus alunos. A não-explicitação da metodologia a ser seguida no processo de elaboração de trabalhos, exercícios, provas, entre outras atividades acadêmicas, tem, em certa medida, sido responsável por muitas das fracas produções dos alunos.

Moran & Lunsford (1984, p.87) já alertavam sobre esse problema no interior das comunidades acadêmicas, a partir da avaliação seguinte:

Os alunos freqüentemente desconhecem a forma, o estilo, a organização, os métodos de pesquisa e o formato bibliográfico de trabalhos acadêmicos ou profissionais – uma inocência da qual seus professores podem não ter conhecimento. Eles não sabem escolher um dado tópico para discorrer numa tese ou dissertação, como conduzir a pesquisa, [...] ou como satisfazer as diferentes demandas metodológicas ou intelectuais de vários consultores.⁷

b) Que imagens alunos e professores fazem uns dos outros e em que medida essa imagem interfere na produção dos primeiros e na avaliação dos últimos?

Esta última questão orientou parte de uma pesquisa em que pretendíamos avaliar a imagem que os alunos têm dos seus professores, principais interlocutores de seus textos. Para verificarmos a hipótese de que tal imagem, de certo modo, determina a produção dos textos acadêmicos dos alunos, elaboramos um questionário que tenta identificar o perfil de professor universitário idealizado pelos alunos e em que medida esses professores estariam próximos ou distantes desse perfil⁸. Os resultados

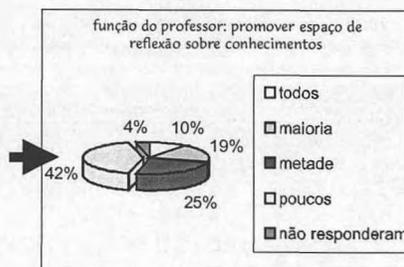
⁷ No original: "Students often lack knowledge about the form, style, organization, research methods, and bibliographic format of graduate or professional papers – an innocence of which their professors may be unaware. They don't know how to choose a topic manageable in the extended length of a thesis or dissertation, how do conduct research or write over the protracted and unstructured time that these works often require, or how to satisfy the varied methodological or intellectual demands of diverse advisors."

O aluno se ressentia da falta dessa prática avaliativa, como podem demonstrar as respostas dadas pelos 300 alunos ao questionário, cujo objetivo era colher informações sobre a avaliação que esses alunos fazem de seus professores. A pesquisa apontou, entre outros pontos relevantes, que 42% dos alunos afirmaram que poucos professores promovem espaço de reflexão sobre determinados conhecimentos, o que 66% deles consideraram importantíssimo no conjunto dos papéis que o professor universitário deve desempenhar. A Tabela 9 seguinte indica a expectativa do aluno, e o gráfico correspondente revela a situação real vivida pelo aluno na sala de aula:

Tabela 9 – Idealização do papel professor

Papel do professor	%
A função do professor universitário é, principalmente:	%
transmitir conhecimento	14
promover espaço de reflexão sobre determinados conhecimentos >>>>>	66
selecionar os melhores alunos por meio de avaliações	0
ajudar nas dificuldades dos alunos	4,3
outro	8,7
não responderam	7

Gráfico 2 – Percentual de professores que promovem reflexão sobre conhecimentos



No tocante às práticas avaliativas, esses alunos foram também incisivos na importância que atribuíam às possíveis intervenções nos seus textos feitas pelos professores e suas implicações não só em auto-estima, mas também em suas atitudes redacionais. A despeito disso, grande parte desses alunos (46%) constatou que poucos professores fazem comentários sobre o que os alunos escrevem⁹, como pode ser observado nas Tabelas 10 e 11 seguintes e nos respectivos gráficos, que apontam a situação real, segundo a opinião dos alunos:

⁹ Em pesquisa realizada com a quase totalidade dos alunos de 13 cursos da graduação na UFRPE, no primeiro semestre de 1999, Pereira (2003 – mimeo) avalia as respostas desses estudantes às duas perguntas seguintes: 1) Após a avaliação, foi informado sobre os erros que cometeu? 2) Foi reorientado sobre os erros que cometeu? As respostas, cujas opções eram sempre, às vezes, raramente e nunca, indicaram percentuais altos para as três últimas opções, as quais, somadas, em média chegavam a mais de 60% dessas avaliações, indicando um percentual alto de ausência de acompanhamento por parte do professor do processo avaliativo.

provavelmente: a) no fato de supervalorizarem suas deficiências; b) no não-entendimento do propósito de seus textos; c) na consideração da falta de relevância do que escrevem; d) nos critérios de avaliação, que consideram excessivamente rigorosos.

Gomes de Matos (2002, p.61-62), propondo formas de se transformar o processo avaliativo com predominância punitiva em um processo humanizador, gratificante e produtivo, à luz da Pedagogia da Positividade, estabelece alguns princípios da prática avaliativa que devem orientar o professor nessa direção Assim, o professor deve: 1) priorizar a análise das idéias; 2) ser modelo redacional e compartilhar a atividade de redigir; 3) incentivar o gosto pela leitura; 4) assegurar o uso do dicionário; 5) assegurar o direito de redatores reescreverem seus textos antes de serem avaliados e 6) explicitar critérios de avaliação.

Em questionário aplicado a 97 professores, em sua maioria, das duas universidades pesquisadas, cujo objetivo principal era colher informações sobre avaliação da produção escrita dos alunos, esse ponto apresentou-se como extremamente controverso, pois as respostas dadas por esses professores diferem radicalmente daquelas dos alunos, como pode ser constatado na Tabela 12 seguinte, e comparado com o gráfico relativo à Tabela 11 (página anterior):

Tabela 12 – Comentários sobre os textos dos alunos

Em relação ao que seu aluno escreve (nas provas, trabalhos, etc), você faz comentários, oralmente ou por escrito, com que frequência?	
Nunca	0%
Raramente	3,1%
Sempre	82,1%
Outra frequência	13,6%

Se de um lado estão os que avaliam com consistentes recursos para tal (no caso, o domínio do conhecimento dos gêneros textuais) e de outro, os avaliados, sem esse instrumental necessário, as relações ficam de tal forma desproporcionais que a questão do poder nas comunidades acadêmicas torna-se uma questão ideológica séria, como podemos inferir dessa afirmação de Bhatia (1997, apud MOTTA-ROTH, 1999):

O conhecimento sobre gêneros, embora sendo fator importantíssimo para a compreensão e uso de textos, impõe convenções e expectativas da comunidade disciplinar a escritores iniciantes, enquanto possibilita a escritores consagrados explorar convenções para criar novos gêneros adaptados a novos contextos. Essa diferença de poder entre iniciados e neófitos pode manter esses últimos a uma distância regulamentar do centro dos acontecimentos.

Luke (1996, p.316) atribui a falta de acesso aos diferentes gêneros “a critérios elitistas, implícitos e escamoteados, para performance e aquisição que têm o efeito de excluir grupos socioeconômicos, culturais e de gênero marginais do desenvolvimento de conhecimentos e práticas em campos culturais e educacionais de alto status”¹¹.

Avaliação de textos

Um caminho seguro rumo à democratização discursiva das relações entre os diferentes membros da universidade é, sem dúvida, o ensino sistemático de diferentes gêneros do domínio acadêmico, fundamental para que esses alunos possam desenvolver as competências necessárias à apropriação das normas e convenções de acesso a tais gêneros. Entretanto, um problema que se coloca na consolidação dessas práticas de ensino de gêneros é a grande lacuna entre o que estudantes trazem para a comunidade acadêmica e o que seus professores esperam deles. As respostas dos professores à pergunta do questionário que investiga também a avaliação que os docentes fazem da produção escrita de seus alunos foram desalentadoras, como se demonstra na Tabela 13 seguinte:

¹¹ No original: “This lack of access, in turn, is attributed to implicit, unstated and elitist criteria, for performance and achievement which have the effect of excluding marginal socioeconomic, cultural and gender groups from the development of knowledge and practice in high-status educational and cultural fields” (LUKE, 1996, p.316).

Tabela 13 – Avaliação da produção escrita dos alunos

De um modo geral, como você considera o conteúdo da produção escrita de seus alunos?	
Fraca	20%
Regular	53,6%
Boa	20,0%
Muito boa	1,1%
Excelente	1,1%
Outra (*)	2,2%
Não respondeu	2,0%

(*) muito ruim, péssima

Somadas as avaliações “regular” e “fraca”, temos, por parte dos professores, um quadro indicador de que os alunos estão muito distantes do que se espera deles na comunidade acadêmica. Por parte dos alunos, pouco é feito para resolver esse problema, conforme constatamos nos dados indicados na tabela 10, em que os alunos avaliam as intervenções do professor.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos na tentativa de corresponder às expectativas dos professores concentram-se sobretudo na não-explicação dos critérios de avaliação e de seleção do que é considerado relevante dessa produção textual. Para se ter uma idéia da heterogeneidade das respostas dos professores sobre o que consideram relevante nos textos do aluno, reproduzimos a tabela 14:

Tabela 14 – Valorização do que o aluno escreve

O que o professor mais valoriza daquilo que o aluno escreve ¹² :	
1. Criatividade	31,5%
2. Domínio ou aprofundamento do conteúdo	26,3%
3. Coerência interna	26,3%
4. Estrutura textual / uso da língua / estilo	16,8%
5. Clareza	16,8%
6. Capacidade de reflexão crítica	15,7%

¹² Para essa pergunta foram consideradas as diferentes respostas dadas pelo professor. Aquelas que mantinham mais ou menos o mesmo sentido foram agrupadas num só critério.

7. Desenvolvimento das idéias	11,5%
8. Capacidade de síntese	9,4%
9. Capacidade de intuição e correlação	8,4%
10. Argumentação	6,3%
11. Coesão	4,2%
12. Contextualidade	3,1%
13. Adequação	2,1%
14. Exatidão dos dados	1,05%
15. Persuasão	1,05%
16. Domínio de termos técnicos	1,05%
17. Utilização correta de modelos	1,05%

Ainda que se possa perceber uma incidência maior de respostas para alguns critérios, como **criatividade** e **domínio ou aprofundamento do conteúdo**, a diversidade desses indica, por sua vez, uma grande diversidade nas concepções dos professores sobre avaliação, texto e ensino, além da necessidade de se esclarecer que vários professores apontaram, ao mesmo tempo, diferentes critérios, muitas vezes contraditórios, tais como “criatividade” e “utilização correta de modelos”.

Essa questão pode levar à prática problemática de se exigir, injustamente, dos alunos a reprodução mecânica das convenções do discurso acadêmico, cuja conseqüência mais séria é o perigo de se tornar a aprendizagem de gêneros uma atividade de imitação ou paródia dos textos consagrados produzidos por membros da comunidade acadêmica já afeitos à cultura de produção nesse contexto, em vez de ser uma atividade de criação e descoberta (ZAMEL, 1993).

Há, pois, a necessidade de se considerar o que se espera dos alunos, o que eles efetivamente trazem de experiência para o interior da comunidade acadêmica e de que forma se pode conduzi-los ao acesso e ao domínio dos diferentes gêneros textuais que circulam nesse espaço de produção de conhecimentos. Nesse caso, Spellmeyer (1989, apud ZAMEL, 1993) defende que a única maneira de os alunos se tornarem efetivamente integrantes do mundo da cultura acadêmica é trazer seus valores pessoais, suas experiências, seus conhecimentos e questionamentos para serem considerados no interior desse mundo.

Considerar, então, que o ensino de gêneros textuais acadêmicos é propiciador da formação de alunos leitores e produtores críticos e criativos é reconhecer, conforme Zamel (1993), que “mais que enfatizar os aspectos superficiais da escrita acadêmica, devemos centrar nosso ensino na estrutura profunda do desafio da atividade intelectual, com a compreensão de que os aspectos superficiais serão mais facilmente aprendidos num contexto de trabalho significativo e determinado”¹³.

Text Genres and power relations in academic communities

■ **ABSTRACT:** *This article presents a view of the way members of academic communities, particularly students, produce texts. Data provided by research in two universities showed how students have fewer opportunities to write in their community, although they outnumber professors. Furthermore, they are often underestimated by influential members, in this case, their professors.*

■ **KEYWORDS:** *Text genres. Written texts. Academic communities. Power relations.*

Referências

BLOOM, L. Research on writing block, writing anxiety and writing apprehension. In: BHATIA, V.K. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, Bruxelles, 75:629-652. 1997. [Tradução: Benedito Gomes Bezerra].

GOMES DE MATOS, F. *Desafio à lingüística aplicada: os direitos dos aprendizes de línguas*. In: PASCHOAL, M.S. & CELANI, M.A. *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p.301-306.

LUKE, A. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HASAN R. & WILLIAMS, G. *Literacy in society*. London and New York: Longman, 1996. p.308-338.

¹³ No original: “Rather than stressing the surface features of academic writing, we ought to focus our instruction on the deep structure of challenging intellectual activity, with the understanding that surface features will be more readily learned in the context of meaningful and purposeful work...”.

MORAN, M.G. & LUNSFORD, R.F. (orgs). **Research in Composition and Rethoric**. London: Greenwood Press, 1984. p.71-91.

MEURER, J.L. & MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem**. São Paulo: EDUSC, 2002.

MORAN, M.G. & LUNSFORD, R.F. (orgs). **Research in Composition and Rethoric**. London: Greenwood Press, 1984.

MOTTA-ROTH, D.. A importância do conceito de Gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Intercâmbio**. n. 8. 1999. p.119-128.

_____. A construção social do gênero resenha acadêmica. *In*: MEURER, J.L. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p.77-116.

_____. **Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>. Acesso em: 24 de março de 2003.

MOTTA-ROTH, D. **Texto acadêmico e construção do conhecimento**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/ai99.html>. Acesso em 24 de março de 2003.

ZAMEL, V. Questioning Academic Discourse. **College ESL**. Vol.3, No. 1, July 1993. Disponível em: <http://www.nyu.edu/education/teachlearn/ifte/zamel2.htm> Acesso em: março de 2003.