



“CHEGUEI À UNIVERSIDADE, E AGORA?”: UMA ABORDAGEM SOBRE PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PARA A ESCRITA ACADÊMICA

Talita Santos Menezes¹

Anderson Rosa da Silva²

GT 8 – Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas)

RESUMO

Adentrar no universo acadêmico e atender às exigências impostas por esse ambiente nem sempre é tarefa fácil para os estudantes recém-chegados do ensino médio. E quando o assunto é escrita acadêmico-científica, os desafios aumentam durante o processo de adaptação, uma vez que dessa atividade decorre, em grande medida, o bom desempenho em qualquer curso de graduação. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a necessidade de práticas de formação para a escrita acadêmica. O estudo, então, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, amparada em concepções teóricas defendidas por Chehuen Neto et al (2012), Koch e Elias (2012), Silva (2012), entre outros. Os resultados deste estudo permitem verificar como estratégias didático-pedagógicas podem auxiliar na superação das dificuldades enfrentadas pelos calouros nos períodos iniciais da graduação.

Palavras-chave: Escrita acadêmico-científica. Adaptação discente. Desafios. Estratégias didático-pedagógicas.

ABSTRACT

Entering the academic universe and complying with the demands imposed by its environment is not always an easy task for the undergraduates who have just come out of High-School. When it comes to academic-scientific writing, the challenges increase during the adaptation process, since that from this activity befalls, in great measure, the good performance in any graduation course. In this perspective, the present paper has as its goal to reflect on the need for academic writing practice. The study, then, can be seen as a qualitative research of the bibliographic kind, supported by theoretical concepts advocated by Chehuen Neto et al (2012), Koch and Elias (2012), Silva (2012), among others. The results of this study allow the verification of how didactic-pedagogical strategies can aid the overcoming of difficulties faced by freshmen in the early stages of graduation.

Keywords: Academic-scientific Writing. Undergraduate Adaptation. Challenges. Didactic-Pedagogical Writing.

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: <menezestalita@hotmail.com>.

² Mestre em Ciência da Propriedade Intelectual pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: <anderson17-@hotmail.com>.



A universidade se apresenta como um universo novo para o aluno recém-chegado do ensino médio. Sendo assim, o discente precisa adaptar-se não só às novas instalações ou rotina, mas principalmente ao conhecimento ofertado na instituição e às práticas de escrita que lhe serão exigidas.

Durante o processo de adaptação, é possível que o discente sinta dificuldades em atender às exigências impostas pela academia no que tange às regras e técnicas características da escrita acadêmico-científica. O professor, então, terá papel fundamental nesse processo. Através de práticas didático-pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizado da escrita acadêmica, é possível amenizar essas dificuldades e auxiliar os alunos nessa fase adaptativa.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é refletir sobre a necessidade de práticas de formação para a escrita acadêmica, em acolhimento ao aluno recém-chegado do ensino médio. Para isso, faz-se necessário apontar as características da escrita praticada durante a formação universitária, compreender os desafios enfrentados pelos alunos nos períodos iniciais do curso de graduação e apontar possíveis práticas didático-pedagógicas voltadas ao auxílio dos discentes na superação desses desafios. Desse modo, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo do tipo bibliográfico que tem embasamento teórico pautado em concepções defendidas Chehuen Neto et al (2012), Koch e Elias (2012), Silva (2012), entre outros.

Tendo em vista que a escrita faz parte de todo o processo de formação universitária, dominar as regras e técnicas que constituem esse modo peculiar de elaboração de textos torna-se fundamental para todo estudante que busca obter êxito no curso. Todavia, o domínio e utilização desses artifícios teórico-metodológicos, característicos do universo científico, advêm de um processo de conhecimento e prática constante. O início desse processo, por certo, é marcado por apreensão e dificuldades de adaptação. Sendo assim, justifica-se a relevância da temática por evidenciar a necessidade de reflexão e práticas docentes efetivas voltadas ao auxílio dos estudantes na superação desses desafios.

2 TEXTO E ESCRITA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Discutir questões de escrita implica, necessariamente, lidar com concepções teóricas sobre texto. De modo geral, o texto pode ser definido sob duas perspectivas: em sentido *lato*, o texto representa qualquer expressão da capacidade textual do ser humano, ou



seja, todo tipo de comunicação estabelecida através de um sistema de signos verbais e não verbais. No sentido estrito, “o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão.” (FÁVERO; KOCH, 1988, p. 25). No entanto, por se tratar de um objeto de estudo complexo e multifacetado, o texto tem sido concebido de maneira diversa dentro dos enfoques das várias correntes teóricas que abrangem sua concepção, compreensão, produção e circulação em meio à sociedade.

1. Texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto da hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical); 2. Texto como signo complexo (concepção de base semiótica); 3. Texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica); 4. Texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática); 5. Texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva); 6. Texto como meio específico da realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa); 7. Texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista); 8. Texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional). (KOCH, 2004 apud CAVALCANTE et al, 2010, p.226).

A concepção de base sociocognitiva-interacional, por exemplo, possui uma perspectiva que extrapola os limites da materialidade textual e passa a considerar aspectos extralinguísticos. Nesse sentido, levando em consideração o aspecto dialógico proposto por Bakhtin (1992), Koch (2006) subscreve a definição de texto proposta por Beaugrande (1997, p. 10) – visto como evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais – e passa a considerar o texto como “o próprio ‘lugar’ da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.” (KOCH, 2006, p. 17, grifo da autora).

A essa concepção subjaz ainda a ideia de que o texto não é completamente explícito, pois para sua produção e compreensão são necessárias informações extratextuais, ou seja, a materialidade textual apenas aponta essas informações, mas elas precisam ser mobilizadas tanto pelo produtor como pelo receptor do texto.

De modo similar à noção de texto, a depender do enfoque teórico, a escrita também pode ser vista sob diferentes perspectivas. Koch e Elias (2012) trazem à tona essa variedade de concepções que circundam a abordagem da escrita, defendendo a ideia de que não há como conceber uma definição de escrita sem relacioná-la à noção de linguagem, de texto e de sujeito que escreve.



Conforme as autoras, a escrita com foco na “língua” seria concebida como produto do domínio do código linguístico, ou seja, algo que resulta do conhecimento das regras gramaticais e correta utilização destas.

Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. [...] Nessa concepção de “sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto” é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 33, grifo das autoras)

Por outro lado, quando a escrita tem o “escritor” como foco, ela será vista como o resultado da representação do pensamento, ou seja, trata-se de uma representação mental transposta para o papel, a qual deve ser compreendida do mesmo modo como foi mentalizada. A escrita, então, “é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento [...] sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 33).

A concepção mais valorizada pelas autoras como sendo aquela que leva em consideração aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais, envolvidos no processo, é a escrita com foco na “interação”. Nessa concepção, a escrita é vista como produção textual; uma produção baseada, não apenas na figura do escritor, mas na interação entre produtor/leitor, manifestada “por uma antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas.” (KOCH, 2006, p. 31).

Essa visão de escrita, como resultado de um processo interacional, não descarta a importância do conhecimento das normas gramaticais, nem despreza as intenções de quem escreve, mas ressalta a necessidade de se levar em consideração que toda escrita é direcionada a um leitor, e este tem papel fundamental na construção dos sentidos do texto. A escrita, então, passa a ser vista como uma atividade

que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimento do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 35).



Com base nos estudos de Heinemann & Viehweger (1991), Koch (2012) afirma que esses conhecimentos dividem-se em três grandes sistemas denominados linguístico, enciclopédico e interacional.

O “conhecimento linguístico” diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical. Ele é o responsável pela compreensão da organização do material linguístico presente no contexto, do uso correto de meios coesivos e da seleção lexical adequada.

O “conhecimento enciclopédico” trata dos conhecimentos gerais que o indivíduo tem sobre o mundo, entre os quais estão os conhecimentos adquiridos em vivências pessoais e/ou eventos “espácio-temporalmente” situados.

O “conhecimento sociointeracional” abrange os conhecimentos “ilocucional” – que permite o reconhecimento dos objetivos e/ou propósitos do autor do texto; “comunicacional” – que se refere à quantidade de informação necessária e à adequação tanto da variante linguística como do gênero textual; “metacomunicativo” – o qual assegura a compreensão e aceitação do texto por parte do receptor; e “superestrutural” (ou sobre gêneros textuais) – que possibilita que os indivíduos identifiquem os textos como exemplares adequados a cada situação da vida cotidiana.

Esses conhecimentos estão intimamente relacionados a uma série de estratégias de ordem cognitiva e interacional, de modo que, segundo Koch (2006), a função das estratégias de ordem cognitiva é permitir e/ou facilitar o processamento textual – tanto na produção quanto na compreensão dos textos. Já as estratégias de ordem interacional têm a finalidade de fazer com que os “jogos da linguagem” obtenham êxito, contribuindo, assim, para o sucesso da interação. Convém ressaltar, ainda, que – uma vez armazenados na memória – esses conhecimentos podem sofrer alterações e modificações, pelo fato de serem resultantes das atividades em que os sujeitos se envolvem ao longo da vida e da atualização das práticas sociais desses indivíduos.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que, na passagem do ensino médio para a universidade, os conhecimentos que o estudante tem acerca da atividade de escrita também sofrem alterações e modificações, pois passam a incorporar os aspectos característicos da escrita acadêmico-científica.

3 A ESCRITA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Dentre os aspectos pertinentes à escrita acadêmico-científica, os gêneros textuais característicos do ambiente universitário ganham destaque.



Marcuschi (2005) defende a ideia de que os gêneros são de difícil definição formal e que, por conta disso, possuem (por vezes) denominações nem sempre unívocas. Sendo assim, os gêneros podem ser considerados como formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo (KOCH, 2006). Além disso, “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.” (MARCUSCHI, 2005, p.20). Desse modo, na área acadêmica, alguns gêneros são mais produzidos do que outros, justamente pelas funções que exercem nesse ambiente.

Nesse contexto, ensaios, artigos científicos, teses, resumos, relatórios, resenhas, fichamentos, entre outros gêneros, assumem posição de destaque na área acadêmica, a ponto de “legitimarem e até imporem determinada forma de fazer ciência e decidir o que é científico. E com isso chega-se inclusive à ideia de que não são ciência os discursos produzidos fora de um certo cânon de gêneros da área acadêmica.” (MARCUSCHI, 2008, p. 162). Nessa perspectiva, conhecer e produzir tais gêneros torna-se tarefa fundamental para qualquer discente que queira obter bom êxito durante a graduação.

Outro aspecto fundamental a ser levado em consideração na atividade de escrita efetivada durante a formação acadêmica é a linguagem utilizada nos textos; a linguagem “científica”.

A linguagem científica tem como característica a objetividade. Os assuntos deverão ser tratados de maneira direta e simples, com lógica e continuidade, sendo, portanto, essencialmente linguagem informativa. Seu caráter técnico a distingue das outras formas de expressão, por ter em vista a transmissão de conhecimentos e informações com precisão e clareza. A linguagem científica é informativa e técnica, apoiada em dados concretos, a partir dos quais analisa e sintetiza, questiona e conclui. (SIRIMARCO; CHEHUEN NETO; MOUTINHO, 2012, p. 77).

Os autores são enfáticos na questão da “objetividade”, uma vez que tal aspecto é determinado pela própria natureza do trabalho científico (ANDRADE, 2010). Essa objetividade caracteriza-se pelo uso de uma linguagem denotativa, de forma que cada palavra possua significado próprio, para não haver possibilidade de ambiguidade nos sentidos. Entretanto, além da objetividade, há também outras características da linguagem que deve ser utilizada na escrita de trabalhos acadêmicos, como por exemplo: estilo simples, clareza, concisão, modéstia, cortesia e impessoalidade, como explicitado por Andrade (2010). Vale ressaltar que essa impessoalidade impõe, ao graduando, tanto o gerenciamento de sua voz no discurso, quanto uma mudança de fonte das informações utilizadas em suas produções. Ou seja, se antes os textos eram baseados, predominantemente, em seu ponto de vista, o qual era



explicitado através de expressões do tipo “eu penso”, “eu acho” ou “no meu ponto de vista”, agora é preciso fundamentar as informações em dados concretos, extraídos de fontes confiáveis e sempre validando o discurso através de concepções defendidas por autoridades no assunto pesquisado (GOMES *et al*, 2012). O uso dessas expressões deve ser evitado, uma vez que apresentam conotação de subjetividade – típica da linguagem usada na primeira pessoa – e, conseqüentemente, estão situadas no campo do senso comum (MATALLO JUNIOR, 2009), um tipo de conhecimento que precisa ser dosado na escrita realizada no universo acadêmico. Desse modo, o estudante,

para evitar abstrações, pode valer-se de pequenos relatos, comparações, voz de autoridade no assunto, dados estatísticos, breves exemplos ou notícias já publicadas pela mídia. Isso torna o texto consistente, já que, por natureza, a opinião é abstrata e necessita ser fundamentada com todos os artifícios. (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012, p. 77).

Diante disso, é necessário que as produções do calouro passem do campo subjetivo – baseado no senso comum – para o campo objetivo – característico do conhecimento científico. No entanto, como dominar esta e as demais características da escrita acadêmica sem passar por um processo de adaptação em que lhe seja permitido, inicialmente, conhecer tais aspectos para, então, colocá-los em prática? Ou será possível aglutinar todos eles numa única produção feita sob pressão avaliativa e tendo por base apenas a bagagem produtiva trazida da educação básica?

É nesse contexto que surgem os primeiros desafios a serem enfrentados pelos graduandos que adentram na universidade e são solicitados a produzir seus primeiros textos acadêmico-científicos.

4 SUPERANDO DESAFIOS: RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA ESCADÊMICO-CIENTÍFICA

Como visto anteriormente, a escrita acadêmica possui características que a distingue daquela realizada em outras esferas sociais. Os gêneros produzidos, o grau de formalidade, os termos técnicos e tantos outros aspectos fazem parte de certa “padronização” imposta pela academia para a efetivação de um material (verdadeiramente) científico.



Nesse contexto, o estudante, recém-chegado do ensino médio, vê-se diante de um (novo) desafio: adequar-se a esse modo de escrita, até então, desconhecido ou pouco praticado por ele. O aluno, então, precisa

sair do universo viciado da redação escolar, universo sem referências concretas, em que um “eu” abstrato repete opiniões fragmentadas, edificantes e moralizantes sobre um Homem e um Mundo igualmente abstratos, para um universo concreto no qual a linguagem escrita “age sobre o mundo”. (FARACO; TEZZA, 2011, p. 128, grifo dos autores).

Bedran (2003) salienta que a produção de um estudante universitário é o resultado de um “processo de aprendizagem”, ou seja, leva tempo para ele “aprender a escrever” no nível que a universidade exige. Sendo assim, nas primeiras produções, é compreensível que haja “resquícios” de um modo de escrita praticado durante a educação básica, uma vez que “atender às exigências de escrita em uma dada esfera da atividade humana não garante a transferência automática para outra”. (SILVA, 2012, p. 100). O estudante, então, passa por um processo de adaptação e, aos poucos, começa a compreender as regras e a dominar as técnicas que regem o modo de escrita acadêmica.

Silva (2012) discorre sobre esse processo de adaptação à escrita científica. Ele defende que, inicialmente, o calouro passa por um processo de continuidade e de ruptura com as práticas de escrita realizadas no contexto anterior, a saber, o ensino médio. O autor argumenta que a continuidade é caracterizada pelo fato de o professor continuar a ser o principal interlocutor da produção do aluno, e o texto deste ainda ser o principal elemento didático/avaliativo. Por outro lado, a ruptura ocorre porque

os modos de representação do saber terão de estar em conformidade com as convenções do discurso acadêmico/disciplinar: citação de fontes, gerenciamento de vozes no texto, uso de diferentes metodologias, sanções contra o plágio etc. (SILVA, 2012, p. 106).

Casanave e Li (2008 apud SILVA 2012, p. 105) destacam que “a aprendizagem das convenções e exigências da escrita acadêmico-disciplinar é geralmente realizada através da participação direta do indivíduo em uma comunidade de práticas”. Nessa perspectiva, os primeiros períodos serão os mais desafiadores para os alunos, em termos de adaptação à escrita acadêmica. É nessa fase que eles vão conhecer as características dessa escrita e, aos poucos, passar a incorporar os aspectos científicos em suas produções. Nesse processo, haverá, sim, muitos equívocos por parte dos estudantes, mas é preciso que os docentes



compreendam essas “falhas” e auxiliem os alunos na superação delas. Esse auxílio pode ser demonstrado não só através de ações didático-pedagógicas, como também (e, talvez, principalmente) pela consciência tanto das limitações como também das potencialidades dos discentes.

4.1 EXEMPLOS PRÁTICOS PARA ATUAÇÃO DOCENTE

É esperado que toda instituição de ensino superior ofereça, em cada curso de graduação, alguma disciplina (obrigatória ou optativa) voltada à prática da leitura e da escrita, seja de forma mais teórica – com foco em teorias linguísticas e aspectos formais e funcionais presentes no texto – ou de modo mais prático, com foco na Metodologia Científica e na produção de gêneros acadêmicos. Na Universidade Federal de Sergipe, por exemplo, entre as disciplinas que exercem essa função, há duas que ganham destaque por lidar diretamente com essas atividades de leitura e escrita.

Ofertada, geralmente, no primeiro período, a disciplina “Produção e Recepção de Texto I” é voltada para o estudo do “texto e sua caracterização como formalização linguística do discurso na perspectiva da leitura e da escrita; fatores de textualidade: coesão e coerência textuais; distinção entre tipos e gêneros textuais.”³ Essa disciplina capacita o aluno no conhecimento sobre as definições de texto, contexto, leitura, escrita e todos os aspectos formais e funcionais que caracterizam esses elementos. É uma disciplina com conteúdos mais teóricos, mas que (obviamente) exige do estudante a escrita de textos para verificação de aprendizagem.

Nessas produções iniciais, elaboradas no primeiro período da graduação, é de fundamental importância que o docente tenha em mente a limitação do estudante para a produção de certos gêneros acadêmicos. Seria incoerente solicitar, por exemplo, como primeira tarefa avaliativa, um artigo científico ou um projeto de pesquisa.

O aluno só tem oportunidade de fazer pesquisa à medida que compreende e domina uma série de conhecimentos e técnicas. [...] desde cedo, o aluno vai se preparando para fazer pesquisa ao se iniciar na reflexão sobre o conhecimento científico e ao adquirir o domínio de técnicas acadêmicas através dos exercícios escolares.⁴ (HÜHNE, 2001, p. 247).

³ Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br>>. Acesso em: 27 abr. 2017

⁴ Embora a autora tenha utilizado a expressão “exercícios escolares”, entende-se que tal expressão refere-se às atividades realizadas na universidade.



Assim, é preciso adequar a tarefa ao nível da turma, optar por atividades como estudo dirigido, debates orais, questões subjetivas, análises textuais etc., dando sempre todas as orientações necessárias para que o discente saiba exatamente o que o professor deseja em determinada tarefa. Sem ter o modelo da atividade ou orientações específicas acerca do que se espera, o aluno sente-se desmotivado, passa a ter dúvidas constantes e busca a solução, até mesmo, no plágio. “Assim, o que era para ser uma excelente oportunidade de aprendizado e de desenvolvimento pessoal, passa a caracterizar uma atividade de grande superação.” (CHEHUEN NETO et al, 2012, p. 232).

Tendo em vista que estamos vivendo na chamada “era da tecnologia”, uma estratégia que também torna essa aprendizagem mais interessante, significativa e condizente com a realidade do discente é a utilização de recursos tecnológicos para ministração dos conteúdos. Nessa perspectiva, Saviani (2011) ressalta que a tecnologia é capaz de facilitar o trabalho humano e maximizar seus efeitos. Trazendo isso para a área educacional, o autor defende a ideia de que a tecnologia é capaz de provocar mudanças nas formas de ensino.

De modo amplo e indireto, na medida em que o avanço tecnológico, provocando alterações na organização da própria sociedade, interfere na educação. E de maneira específica e direta, quando o desenvolvimento tecnológico permite alterar a própria forma de organizar e realizar o trabalho educativo. (SAVIANI, 2011, p. 140).

Levando em consideração que a aprendizagem de conceitos, definições e teorias relativas ao texto nem sempre é algo tão apazível para os estudantes, fazer uso desses recursos pode ser útil para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia, então, será auxiliar no trabalho educativo, de modo que o professor possa intermediar a relação entre os alunos e o conhecimento oferecido através da tecnologia (SAVIANI, 2011). Nesse sentido, lidar com recursos como fórum virtual, *Chat*, *Blog* ou mesmo interações via redes sociais pode ser o início de uma “quebra” da formatação de aula tradicional sobre língua portuguesa, teorias textuais ou qualquer outro assunto.

Ainda nessa perspectiva, pode-se ressaltar a relevância da utilização de materiais multimodais, os quais são sempre uma excelente opção para incrementar a abordagem de conteúdos teóricos. Segundo Dionísio (2011), a relação, cada vez mais próxima, entre o texto verbal e o não verbal amplia a possibilidade de leitura, já que o leitor precisa interpretar o texto, relacionando ambas as linguagens. Nesse sentido, a elaboração de slides que apresentem o conteúdo verbal acompanhado por imagens, *Gif's* ou mesmo os *emojis* (tão utilizados nos textos que circulam pelo ambiente virtual) torna-se significativa, à medida que



exerce um tipo de motivação para compreensão das mensagens e, conseqüentemente, desperta o interesse dos alunos. Ademais, o professor também pode fazer uso de vídeos ilustrativos para trabalhar aspectos linguísticos, recursos coesivos, estratégias de referenciação, entre outros conteúdos. Filmes e documentários também constituem excelentes recursos para análise de fatores de textualidade, mecanismos argumentativos, tipos de conhecimento etc.

A outra disciplina que faz parte da grade curricular de vários cursos da UFS e que lida diretamente com a escrita de gêneros textuais da área acadêmica é intitulada como “Produção e Recepção de Texto II”, e tem como ementa: “Gêneros textuais acadêmicos: análise e produção; Fichamento; Resumo; Resenha; Artigos Científicos”.⁵ Essa disciplina, geralmente, é ofertada no segundo período do curso, e visa capacitar o graduando tanto para o reconhecimento e análise dos aspectos estruturais dos gêneros textuais mais produzidos durante a graduação, quanto para a efetivação da escrita acadêmico-científica.

É certo que lidar com gêneros como “resenha” ou “artigo científico” no segundo período do curso continua a ser um desafio para o estudante tanto quanto no primeiro período. No entanto, a forma como esses conteúdos são trabalhados faz toda diferença nesse processo de aprendizagem.

Se o professor responsável por ministrar essa disciplina seguir uma “linha de produção”, perceberá que o ensino – e, conseqüentemente, a aprendizagem – de um gênero pode auxiliar no ensino (e aprendizagem) de outro, ou seja, um gênero produzido permite ao discente o aprendizado de elementos essenciais à construção de outro. Tomemos o exemplo de uma sequência com base na ementa da disciplina:

1. Resumo
2. Resenha
3. Fichamento
4. Artigo Científico

Teoricamente, o “resumo” é definido como “a apresentação concisa e seletiva do texto estudado, e que mostra as principais ideias do autor.” (RODRIGUES, 2011, p. 30). A “resenha”, por sua vez, apresenta a bibliografia da obra resenhada, bem como informações sobre o autor, a temática, as partes da obra, o conteúdo do texto original e, obviamente, a análise crítica (em se tratando de resenha crítica). Já o “fichamento” tem por finalidade registrar informações necessárias à compreensão de um texto, e o “artigo científico” diz respeito ao trabalho técnico-científico que pode ser escrito por um ou mais autores e tem

⁵ Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br>>. Acesso em: 27 abr. 2017



como finalidade “a síntese analítica de estudos e resultados de pesquisa.” (SIRIMARCO; CHEHUEN NETO; MOUTINHO, 2012, p. 77).

Posto isto, pode-se perceber que a produção do resumo contribui para a compreensão da estruturação da resenha, uma vez que, para a produção daquele, o aluno também precisará observar as partes da obra, evidenciar o tema tratado e fazer uma síntese do conteúdo. Por sua vez, o conhecimento desses aspectos textuais gera mais facilidade no momento da escrita do fichamento, haja vista a composição deste ter, na resenha e no resumo, duas de suas principais classificações (“fichamento de resumo” e “fichamento de comentário”). Por fim, o conhecimento do modo de produção e organização de cada um desses gêneros irá ajudar ao graduando na escrita do artigo científico, de sorte que este engloba várias características dos anteriores, tais como: resumo, crítica, informações resultantes de pesquisa etc.

É válido ressaltar que a solicitação de cada um desses gêneros precisa ser seguida de clara exposição teórica acerca das características e composição do gênero e, se possível, de modelos para que os alunos visualizem o texto na íntegra e, assim, possam elaborar o gênero de modo similar.

Quanto ao artigo, por se tratar de um gênero que demanda mais tempo para sua elaboração, tendo em vista sua extensão e profundidade de conteúdo, o ideal é que o professor trabalhe essa produção por etapas. Sendo assim, inicialmente, o graduando obtém informações acerca da definição e funcionalidade de um artigo científico. Em seguida, passa a conhecer cada um dos elementos que compõem o gênero, tais como: objetivos, questões norteadoras, metodologia, introdução, resumo, referências etc. Por fim, o aluno passa à produção dessas partes (separadamente) para, então, consolidar o trabalho mediante orientação e avaliação docente quanto à pertinência do assunto tratado e obediência às regras de formatação estrutural apregoadas pelos documentos normativos.

Nessa fase de produção feita em etapas, o aluno se depara com o processo de reescrita, de modo que, após entregar a primeira versão do trabalho, e recebê-la de volta com as orientações sobre o que precisa ser retificado, ele tem a oportunidade de fazer as alterações necessárias, ampliar a discussão da temática e/ou abordar aspectos (talvez) antes não vistos. Esse tipo de metodologia mostra-se eficaz pelo fato de ser um processo avaliativo contínuo, voltado ao progresso do aluno no decorrer do curso e que objetiva muito mais corrigir que penalizar as falhas detectadas (SANTOS, 2000).



Sendo assim, com um processo de ensino-aprendizagem pautado nessas questões, é possível que a fase de adaptação do discente, aos moldes da escrita acadêmico-científica, seja menos estressante, mais proveitosa e positiva. Dúvidas e equívocos, de certo, virão, mas nada que um conselho, uma demonstração ou um efetivo acompanhamento docente não possa amenizar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, ao chegar à universidade, o estudante passa por uma fase de adaptação às exigências de conduta impostas pela academia. Nesse processo, a atividade de escrita acadêmico-científica surge como (mais) um desafio a ser superado, uma vez que possui características específicas, diferenciando-se daquela a que o aluno estava acostumado a produzir no contexto da educação básica.

O domínio das regras e técnicas da escrita realizada na formação universitária decorre, então, de um processo de aprendizagem pautado em estratégias que visem amenizar as dificuldades enfrentadas pelos discentes, e capacitá-los para a escrita de textos cientificamente autênticos. Nesse contexto, o papel do professor será de fundamental importância, haja vista ele ser o principal responsável por apresentar as características da escrita acadêmica e auxiliar o aluno, principalmente, em suas primeiras experiências de escrita científica.

Portanto, um trabalho docente pautado na compreensão das dificuldades e limitações do estudante durante os primeiros períodos da graduação, mas que também se efetiva em torno de ações didático-pedagógicas que minimizem essas dificuldades, será de extrema relevância para o bom êxito desse discente durante todo curso e em sua vida acadêmica posterior.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BEDRAN, Paula Maria. **Produção na universidade:** diário de uma micropolítica. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.



CAVALCANTE, Mônica Magalhães. et al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Ana Christina; LEITE, Marli Quadros. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 225-261.

CHEHUEN NETO, José Antônio et al. Formas de divulgação de um trabalho científico: monografia, dissertação, tese, pôster e apresentação oral. In: CHEHUEN NETO, José Antônio. **Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 231-243.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 138-152.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto para estudantes universitários.** 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: uma introdução.** São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES, Carlos Augusto et al. Recomendações para redação do artigo científico. In: CHEHUEN NETO, José Antônio. **Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação.** Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 205-222.

HÜHNE, Leda Miranda. (Org.). **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas.** 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton.; BOFF, Odete M. Benetti.; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATALLO JUNIOR, Heitor. A problemática do conhecimento. In: CARVALHO, Maria Cecília M. (Org.). **Metodologia científica: Fundamentos e técnicas.** 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 13-28.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica.** 4. ed. Aracaju: UNIT, 2011.



SANTOS, Maria do Carmo O.T. **Retratos da escrita na universidade**. Maringá: Eduem, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Marcelo Clemente. Gêneros da escrita acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONISIO, Ângela. **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 97-115.

SIRIMARCO, Mauro Toledo; CHEHUEN NETO, José Antônio; MOUTINHO, Bruna Damásio. As partes do trabalho científico: a estrutura de artigos científicos em publicações periódicas. In: CHEHUEN NETO, José Antônio. **Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 77-95.