

LEITURA E ESCRITA NA GRADUAÇÃO

Josefa Francisca Henrique de Jesus (UERN)¹
Orientador: Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes
josefajesus@uern.br

Introdução

Dentre os estudiosos da linguagem que a concebem como forma de interação social em que os sujeitos em interlocução produzem sentidos e se assumem socioideologicamente, e que direcionam suas investigações às experiências de sala de aula, é possível perceber que para os objetivos de ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos acadêmicos serem alcançados, as práticas escolares devem considerar, no mínimo, três condições básicas: a) as especificidades de produção desses gêneros, novidade para o graduando recém-chegado ao meio acadêmico; b) o tratamento didático dispensado para a recepção e produção desses gêneros; e c) o diálogo com teorias de autores que sejam referência para o estudo desses gêneros e que permitam a observação das peculiaridades que envolvem sua construção e o propósito dessa construção.

Além disso, o ensino-aprendizagem na universidade deve considerar o trabalho com a recepção e produção de gêneros uma ferramenta interdisciplinar, eixo dos procedimentos teórico-metodológicos de qualquer componente curricular, a fim de garantir ao graduando a possibilidade de veicular por todos os campos da propagação e construção do conhecimento e se tornar conhecedor, apreciador e colaborador da ciência e da tecnologia através dos projetos institucionais que chegam aos departamentos, sob orientação e coordenação de um professor pesquisador para serem desenvolvidos por estudantes na condição de bolsista ou monitor.

O propósito central deste artigo é dar continuidade às reflexões acerca da relação texto e ensino na formação dos graduandos do curso de licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Cf. JESUS, 2011) e apontar os resultados alcançados através das práticas de leitura, escrita e reescrita de textos acadêmico-científicos. A partir da análise dos dados coletados por meio de questionários, acerca de como se efetivam essas práticas, as respostas evidenciaram os resultados que se encontram registrados neste trabalho, frutos dos procedimentos utilizados durante a investigação, que também serão evidenciados.

O trabalho, que foi iniciado no primeiro semestre letivo de 2011, quando boa parte desses licenciandos cursava o quarto e/ou o sexto períodos, nasceu do desejo e compromisso de possibilitar-lhes a interação com teorias linguísticas e estudiosos da linguagem, a aquisição de saberes necessários à sua formação e a melhoria das suas habilidades de ler e de escrever. Para dar suporte às discussões e reflexões, foram

¹ Pós-graduanda do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

consultados e utilizados os aportes teóricos de Bakhtin (2003), Pontes, (2002), Possenti (2001), Paiva e Soares (2011), dentre outros que poderão contribuir significativamente para o planejamento e desenvolvimento de projetos de ensino e pesquisa com gêneros textuais.

Primeiramente serão abordadas as condições básicas que servem de pressupostos ao trabalho com os gêneros discursivos acadêmicos, já anunciadas no parágrafo inicial dessa sessão e, em seguida, conforme objetivo proposto, serão apontados os resultados alcançados através das práticas de leitura, escrita e reescrita de textos.

1. Ler e escrever na graduação: um choque inesperado natural

Ao ingressar na Universidade o estudante vem dotado de competência e habilidades para a leitura e produção de textos que, em sua maioria, não são próprios do meio acadêmico. E encontram certo grau de dificuldade para com a recepção e produção de um resumo, por exemplo, dada a especificidade da linguagem do texto-matriz que lhe é dado como base teórica e a novidade de sua interação com esse tipo de conhecimento.

Melhor dizendo, os gêneros, enquanto entidades discursivas, pretendem atender às necessidades e aos interesses comunicativos de uma determinada comunidade discursiva. Os do seio acadêmicos pretendem atender propósitos comunicativos da comunidade acadêmica: professores, pesquisadores, graduandos, pós-graduandos, dentre outros que se inserem nesse grupo. Como ainda não tem conhecimento das especificidades da escrita acadêmica, tampouco das peculiaridades teóricas determinantes para a produção de um dado gênero, os estudantes se sentem impotentes e se julgam incapazes de escrever.

Essas colocações são corroboradas em Pontes (2002, p. 16) quando ressalta que o gênero “além de apresentar um propósito comunicativo bem definido, ainda se caracteriza por ter padrão de similaridade quanto à estrutura esquemática, ao estilo e à audiência pretendida” e afirma que “esses traços são determinantes para se reconhecer um gênero como prototípico de uma comunidade discursiva”.

Esses estudantes também desconhecem, ainda, que para a progressão do letramento formal, com foco no discurso científico e no objeto do ponto de vista da ciência, não basta, apenas, considerar certo domínio de leis que regem o discurso e a situação a que se destina o gênero a ser produzido. Ao lado dessa habilidade natural e essencial de produzir enunciados, denominada competência lingüística, deve caminhar o domínio consideravelmente significativo de conhecimentos sobre o mundo, o chamado conhecimento enciclopédico, e o reconhecimento do gênero como uma ação social e ferramenta de comunicação, denominado conhecimento genérico.

De acordo com Bazerman (2011, p.10),

Quando abordado como uma disciplina puramente formal, o ensino de gêneros evoca todos os problemas de motivação, atenção, compreensão, aplicação e transferência que surgem quando se tenta ensinar um assunto a alguém, sem considerar o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade dessa pessoa. O ensino de uma disciplina abstrata, separada de seus usos, pode parecer uma subjugação a sistemas de ordem impostos,

em vez de ser a provisão de ferramentas úteis para a vida que os estudantes podem adquirir para seus propósitos pessoais.

Há de se considerar, portanto, que esses futuros produtores de gêneros acadêmicos, que estão em formação, apresentem dificuldades nos primeiros contatos com a leitura, a análise e a produção de tais textos, vez que estão diante de uma atividade de aprendizagem nova. As atividades de ensino devem, portanto, estar focadas na concepção de gênero como formas culturais e cognitivas de ação social, como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, 2011, p. 18) que por eles podem e devem ser utilizadas cotidianamente, para dar forma a suas ações e intenções.

Bakhtin (2003, p. 261) afirma que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e que o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos dessa atividade. E continua retomando esse pensamento, reforçando que o gênero é a atividade humana por meio da qual o sujeito dar forma a suas pretensões através da linguagem (2003, p. 264):

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da lingüística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material lingüístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos ou orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritórios e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicitários, cartas oficiais e comuns, replicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos lingüísticos de que necessita.

Em se tratando de alunos de graduação, é necessário que as práticas de leitura e escrita de textos transitem por toda essa tipologia de gêneros e se detenham na reflexão e ensino daqueles que serão utilizados no meio acadêmico, sem alimentar a falsa idéia de que na escola se escreve para a escola e que as habilidades da escrita estão ligadas apenas às instituições e aos fins da escolarização (BAZERMAN, 2011, p. 13).

Paiva e Soares (2011, p. 65) quando discutem a organização retórica dos gêneros do discurso afirmam que em uma pesquisa feita com introduções de artigos científicos, “Swales (1990) observou que a organização retórica dos gêneros obedece a informações recorrentes e a estratégias retóricas” que os usuários empregam ao fazer uso dos gêneros. Ciente dessas e das demais informações já elucidadas, o jovem estudante universitário reconhecerá que as dificuldades objeto de suas angústias e decepções são na verdade um novo e fundamental aprendizado: o de que o ato de escrever não se dá por mera inspiração; que para se tornar o sujeito de seu dizer necessita dialogar com outros sujeitos, com outros dizeres já situados histórica e socialmente no mundo da escrita.

Significa dizer que, antes de ingressar na academia, sem um estudo sistemático desses gêneros específicos, praticamente ausentes do contexto em que conviveu até então, o graduando não manteve interação com esses gêneros ora objeto de sua aprendizagem.

Naturalmente não domina, ainda, as habilidades para identificar as “informações recorrentes (moves)” e seguir as “estratégias retóricas (steps)” ao se utilizar desses gêneros enquanto leitor e/ou produtor. (PAIVA e SOARES, 2011, p. 65).

2. Recepção e produção de gêneros discursivos na graduação: uma realidade

Uma vez inserido no mundo acadêmico, o já usuário da língua formal na escola, passa a fazer parte dessa comunidade e o contato com gêneros acadêmico-científicos passa a ser objeto de suas reflexões sobre a realidade e da ampliação de seu conhecimento de mundo. Esse novo perfil exige-lhe novos saberes.

É por meio da recepção e produção do gênero em todas as disciplinas que passa a integrar a comunidade discursiva da instituição de ensino em que está inserido e a atuar como membro dessa comunidade, ligado a ocupações ou eventos aí institucionalizados. Não há como evitar essa realidade.

Lembra Bakhtin (2003, p. 307) que “o texto (oral ou escrito) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (...) é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento”.

Considerando que o estudo dos gêneros discursivos acadêmicos é expoente de toda a sua formação, o estudante tem nas mãos a oportunidade de lidar com todo um acervo de exemplos diversos para examiná-los, compará-los, apreciá-los sistematicamente e deles fazer uso adequadamente.

O calendário universitário prevê, a cada semestre, uma semana de planejamento para que cada unidade se reúna, avalie a realidade e trace seu plano semestral de trabalho a partir de projetos que atendam às necessidades e prioridades dos acadêmicos de cada curso. É um procedimento regimentado institucionalmente no qual o graduando pode e deve se inserir para integrar e acompanhar a elaboração do plano de metas norteador de sua aprendizagem.

Embora possam parecer alheios a informações cotidianas, os alunos, e também professores, tem acesso ao site universitário, dispõem de um portal no SAE – Sistema de Administração Escolar, onde podem lançar e acessar material didático, produções ou documentos que guiam e orientam a vida acadêmica. Pela desinformação ou não utilização do site e do portal, a maioria dos alunos do curso não se articula, não se vê academicamente representada nem inserida num projeto coletivo de ações que visem ao seu crescimento intelectual e profissional.

Vão levando o curso sem interagir com a tecnologia do conhecimento e da informação. E chegados os períodos finais, onde terão Prática de Ensino e Seminário de Monografia, disciplinas obrigatórias, em que devem atuar como docente e como pesquisador, se dão conta de sua impotência e inexperiência para escolher um fenômeno e discuti-lo á luz de uma teoria, num gênero chamado monografia.

Por não saber valer-se da heterogeneidade e da exterioridade discursivas, utilizar o discurso do outro, buscar em si o que absorveu dos outros para constituir-se sujeito de seu

texto, o aluno simplesmente não consegue escrever e é reprovado ou abandona o curso no final ou, ainda, recorre ao plágio, muitas vezes sem noção de que esta cometendo um crime, tomando para si o texto ou parte do texto de outrem pelo seu próprio agir ou comprando-o a um plagiador.

3. Sobre os gêneros discursivos acadêmicos: o que é preciso saber/fazer

“Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria” (BAKHTIN, 2003, p. 309).

Se o ato de escrever em si mesmo demanda certas habilidades, o da escrita acadêmica demanda muito mais. É uma atividade intelectual solitária do ponto de vista da singularidade, mas sua progressão encontra lugar na polifonia, no diálogo que se materializa a partir das múltiplas vozes que se solidarizam com a do escritor para dar fio condutor ao seu ato criador, de exteriorizar seu pensamento.

Implica dizer que o escritor é um sujeito discursivo, sua voz é reveladora de um lugar social e “expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social”; dela “ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico”. (FERNANDES, 2007, p. 33). Sua produção, portanto, estará sempre impregnada de marcas - denominadas de heterogeneidade - que identificarão essas vozes e aparecerão implícita ou explicitamente.

Nesse sentido, o sujeito é plural, polifônico e constrói sua individualidade na heterogeneidade. Sua singularidade reside na escolha do léxico e na posição que assume ante um ponto de vista para causar o efeito de sentidos almejado, mas o que escreve está precedido de outros textos e também será sucedido por outros textos. Essa escolha tem a ver com a visão de mundo de uma época que o autor capta para expressar a realidade.

Na concepção de Possenti (2001, p. 214)

O cientista escolhe uma linguagem dentre algumas disponíveis (ou cria alguma alternativa) para representar o fenômeno de certa forma, seja esta forma a estruturação de uma intuição, seja a colocação em perspectiva de uma utilização preferencial da estruturação do fenômeno. Vale dizer, uma certa orientação em relação aos trabalhos subsequentes.

É importante observar que o autor está tratando das peculiaridades da linguagem técnica, científica e das escolhas e delimitações que a escrita de dado gênero acadêmico requer e que o sujeito precisa executar.

Sobre a autoria, o comportamento do sujeito no discurso científico, confessam as palavras de Fernandes (2007, p. 40):

Se tomarmos como exemplo um texto cuja finalidade é a de possibilitar a um leitor leigo uma compreensão mínima da Linguística como ciência, verificaremos questões como: a) o sujeito que o escreveu deve ser um sujeito autorizado para isso; seguramente, trata-se de um linguista; b) para se inscrever nesse lugar da enunciação autorizado, o sujeito precisou constituir-se como um sujeito discursivo nesse lugar. (Dizemos

com isso que o processo de constituição do sujeito como um linguista implicou, além dos cursos que fez – graduação, pós-graduação, etc. – inúmeras leituras e discussões sobre conceitos dessa área de conhecimento); c) para proceder uma exposição da Linguística como ciência, a voz do sujeito enunciador constitui-se por um conjunto de diferentes vozes (professores, colegas, textos lidos, etc.), e o texto produzido integra uma comunidade acadêmica.

Sob a denominação de sujeito autorizado, a autora qualifica aí um sujeito discursivo que precisou constituir-se como tal em um determinado lugar social. Para compreender esse sujeito discursivo deve-se compreender primeiramente esse conjunto de vozes de que o autor dispõe para constituir a sua, abstraídas de inúmeras leituras e discussões que ampliam seu conhecimento de mundo, suas competências enciclopédica e genérica.

4. A guisa dos resultados: da coleta de dados aos procedimentos de análise

4.1. Situando os sujeitos

Neste trabalho, os sujeitos da pesquisa são os graduandos de três turmas do curso de licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, e dois (2) graduandos do curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, da Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, turno matutino.

Esses graduandos não são apenas os informantes, mas o centro das reflexões e das análises aqui registradas. Na condição de sujeitos pesquisados, foram convidados a responder, espontaneamente, individual ou em dupla, um questionário, identificando-se por um pseudônimo e pelo período em que estão matriculados.

O universo de pesquisa constituiu-se quarenta e seis (46) graduandos, dos quais quinze (15) responderam e devolveram os questionários. Esse total corresponde a uma amostra de 32,6% do universo de pesquisa. Desses quinze (15), treze (13) são alunos de Língua Portuguesa. Do total de informantes, 40% são de alunos do segundo (2º), 30% de alunos do quarto (4º) e 30% de alunos do sexto (6º) períodos, respectivamente.

O questionário aplicado constituía-se de quatorze (14) questões discursivas relacionadas à concepção e à prática da escrita acadêmica (três primeiras questões) à concepção, recepção, produção e situação de uso dos gêneros textuais /discursivos (as oito seguintes) e outras direcionadas especificamente ao gênero monografia (as três finais). Os resultados obtidos serão apresentados na análise a seguir.

4.2. Analisando os dados:

Para uma melhor compreensão dos resultados, a análise está dividida em três passos que serão abordados sucessivamente: sobre a concepção da escrita acadêmica, sobre a recepção, produção e circulação dos gêneros acadêmicos e sobre as práticas de reescrita. Como já foi dito, foram coletados quinze (15) questionários e analisadas quatorze (14) questões, considerando-se os propósitos estabelecidos na introdução.

Sobre a escrita acadêmica

No tocante à concepção de escrita na academia, os informantes foram levados a complementar os seguintes enunciados; 1) Para você escrever na academia/universidade é... 2) Aprende-se a escrever para... e 3) escreve-se na academia quando (sempre que)...

As sentenças a seguir, respostas dadas a primeira questão, revelam que, embora o tempo de vida universitária não seja o mesmo para os informantes, a noção de escrita acadêmica é praticamente a mesma para todos eles:

A6.1. Desenvolver a capacidade/nível formal da escrita e também estudar outras teorias, ampliando assim o conhecimento linguístico;

A6.2. Uma experiência de entrosamento com a área de pesquisa científica e acadêmica;

A4.2. Difícil e complicado;

A4. 1. É importante para praticar a escrita;

A2.3. É importante pois nos faz exercitar e melhorar a escrita.

A6.1 e A6.2 são alunos do sexto período, um da habilitação de Língua Portuguesa e outro da de Língua Inglesa. O primeiro revela pelo discurso que está familiarizado com a escrita e a leitura de textos acadêmicos. A6.2 deixa claro que está envolvido em projetos de pesquisa e que pela escrita se entrosa mais com a ciência.

Os demais, tratam a escrita como difícil e complicada ou como instrumento importante para praticar a escrita, exceto A2.3 que a enfoca como ferramenta para o exercício e a melhoria do próprio escrever, o que remete ao estilo, à escolha enquanto trabalho como coloca Possenti (2001).

O que muda entre os informantes é a forma de dizer - a escolha, o estilo. Com o amadurecimento teórico advindo da vivência no seio da universidade, pelo ato de escrever, como diz A2.3. a escrita tende a se estilizar, a se esmerar.

Em relação à questão dois, esses mesmos informantes enfocam aquilo que dá continuidade ao seu fazer: o propósito da produção escrita.

A6.2 deixa bem claro que se aprende a escrever academicamente para “se comunicar com outros grupos de pesquisa e ter resultados satisfatórios de uma investigação científica”.

Vê-se por suas palavras que é membro atuante da comunidade discursiva a que está vinculada, participa de um grupo de pesquisa e que pretende continuar como pesquisador e interagir com outros grupos de investigadores.

Nas respostas de A2.2, “ construir textos que consigam transmitir mensagens” , e de A4.3, “fazer artigos e resenhas”, percebe-se que o propósito de escrita está ligado ao ensino formal escolar, como uma obrigatoriedade .

A resposta de A6.2 revela uma prática diretamente ligada ao uso social de escrita e dos gêneros, em que os sujeitos interagem socioideologicamente, conforme a comunidade discursiva em que estão inseridos.

E para finalizar as reflexões acerca da noção que os graduandos têm da escrita acadêmica, os dados coletados mostram que as práticas de escrita se realizam quando (ou sempre que):

- Solicitado pelos professores
- For necessário e/ou obrigatório na grade curricular
- Houver necessidade de divulgar pesquisa científica
- Houver uma ideia de conhecimento
- É preciso expressar ideias e pensamentos
- É preciso escrever artigos ou outras atividades importantes
- Na produção de trabalhos, seminários, provas e artigos

A propósito do que afirmam os informantes, a finalidade da escrita acadêmica está associada ao uso do gênero enquanto prática social. A maioria respondeu que a utilizam com frequência para produzir resumos e artigos. Mesmo assim não está clara essa funcionalidade dos gêneros entre eles, pois o requerimento, um gênero de uso regular, não foi evidenciado.

Sobre os gêneros acadêmicos

A primeira preocupação desse trabalho é com a recepção, produção e circulação do texto na sala de aula da graduação. Por essa razão, a análise começa pela questão dos componentes curriculares em que o aluno percebe os gêneros textuais/discursivos como objeto do ensino-aprendizagem.

Embora seja objeto de ensino em qualquer componente curricular, o texto está pouco evidenciado, apresentável para o aluno como parte do trabalho acadêmico. Tanto é verdade que a maioria deles só citou um componente, como pode ser visualizado e comprovado na tabela abaixo:

Componente Curricular	Percentual das respostas	Nº de informantes
Metodologia do Trabalho Científico	40 %	6
Produção Textual	27 %	4
Produção Textual e Linguística II	20 %	3
Não responderam	13 %	2
Total	100 %	15

O percentual do trabalho com os gêneros discursivos acadêmicos, (utilização e produção) de acordo com cada informante, por gênero, é o seguinte:

Gênero que estudou/utilizou/produziu	Percentual das respostas	Total de informantes
Resumo	80 %	12
Artigo	53,33 %	8
Resenha	46,66 %	7
Monografia	13,33 %	2
Prova	6,66 %	1
Seminário	6,66 %	1
Requerimento	6,66 %	1
Projeto de Pesquisa	6,66 %	1
Relatório	6,66 %	1
Ensaio	6,66 %	1
Gênero/texto literário	13,33 %	1
Produção de Texto	6,66 %	1
Jornal impresso	6,66 %	1
Não responderam	20 %	3

O uso de gêneros da oralidade utilizados na graduação não aparece categorizado, exceto o seminário, citado por um único informante. O resumo é o gênero mais presente na sala de aula de acordo com as respostas de 80% dos informantes. O jornal impresso, a produção de texto e o texto literário aparecem categorizados como gênero, o que mostra que a noção de gênero ainda não está clara.

Quanto à circulação dos gêneros na sala de aula, as questões foram todas relacionadas à monografia por se tratar do gênero requisitado para o trabalho de conclusão do curso. Perguntou-se sobre manuseio, leitura e análise desse gênero e qual a finalidade desses procedimentos. Apenas os dois (2) do sexto (6º) período responderam afirmativamente, nove (9) que não e quatro (4) não responderam.

O contato foi para “conhecimento do gênero em questão, ver as referências..., tê-la como base a fim de produzir uma” e “para produzir um artigo”. Dois (2) dos que responderam que não manusearam uma monografia dizem ter uma noção básica: “escolher um assunto e desenvolvê-lo cientificamente”.

O (re) conhecimento dos gêneros como entidades culturais socialmente construídas é que qualifica o sujeito como principiante ou experiente dentro de uma comunidade discursiva. Quanto maior a interação com essas entidades, maior sua habilidade para utilizá-los adequadamente.

Sobre a reescrita

As atividades de reescrita não foram analisadas porque os participantes deixaram as questões sem resposta e apenas um (1) entregou os trabalhos retextualizados.

As produções iniciais de reescrita para esses informantes foram propostas a partir de teóricos que descrevem e analisam os fatos da língua materna e os gêneros discursivos utilizados eram excerto da carta de Caminha, artigos, romances históricos e outros

referentes à terra, à gente à língua e à cultura brasileiras. São textos que discutem a língua do ponto de vista diacrônico.

Convidados a comentar, parafrasear ou resumir os textos básicos e enriquecer as discussões com leituras realizadas nas bibliotecas da universidade e dos municípios circunvizinhos e do Google, os alunos em sua maioria, fizeram transcrição de trechos das obras, sem a indicação do autor ou imprimiram na íntegra os textos encontrados na internet e não quiseram apresentar suas conclusões.

Após novas discussões, exposições e esclarecimentos sobre esses gêneros – paráfrase e resumo – e a elaboração de um roteiro para intensificar a leitura e a análise de gêneros relacionados ao assunto, boa parte realizaram a reescrita satisfatoriamente. Mesmo assim, até hoje demonstram insegurança para com essa prática.

Se o gênero é a mais importante ferramenta para o trabalho com a linguagem, a utilização de certos gêneros específicos em algumas cadeiras é ainda muito mais. É imprescindível verificar por que a reescrita, um procedimento habitual e indispensável, ou melhor, inevitável, para um escritor, principalmente para o que está em formação, ainda causa certa insegurança e rejeição aos estudantes.

Considerações finais

O objetivo central do ensino de gêneros é levar o principiante no curso a perceber que cada gênero estudado tem suas peculiaridades e que seu aprendizado é fruto de uma série de procedimentos que se somam ao longo das informações adquiridas e que se afinam, dialogam e interagem para processar e resultar na aquisição de habilidades e elaboração do trabalho final – o gênero em questão, aquele que se deseja produzir.

O aprendiz deve ser esclarecido e consciente de que essa prática se dá gradualmente, de forma ascendente e se constitui em ações de aprendizagem enquanto processo contínuo que se faz e se refaz no âmbito da academia conforme o avançar da autonomia ante o fenômeno da escrita.

Não há como negar que o gênero circula na sala de aula desse universitário. Mas falta ainda o incentivo e a mediação docente adequada e sistematizada para que o aprendiz da escrita formal passe a profissional das ciências. No caso de graduandos de Letras, a profissional das ciências da linguagem e do ensino-aprendizagem das línguas e de suas respectivas literaturas.

O que se espera com essa pesquisa é que os gêneros discursivos passem a ser um instrumento de trabalho interdisciplinar e multidisciplinar na vida acadêmica dessa instituição de ensino superior e que o exercício sistemático da leitura e da escrita possa melhorar a produção acadêmico-científica desses professores e pesquisadores em formação. Que os alunos se apoiem em outros textos, em outros dizeres para a aquisição da autonomia para formular o seu próprio texto, o seu próprio dizer.

E que, uma vez sabedor de que pelo simples exercício do ler e do escrever é possível absorver idéias, tomar posições e deduzir iniciativas adequadas à solução das mais

variadas dificuldades do cotidiano, avançar na (re) construção do conhecimento, fazer ciência e tecnologia, enfim, intervir intencionalmente na realidade, o sujeito aprendiz passe a receber os aportes teóricos necessários à sua formação com um novo olhar.

Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. Gênero, agência e escrita. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Análise do discurso: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

JESUS, Josefa Francisca H. Texto, ensino e formação docente. In: SILVA, Francisco Paulo e Oliveira Neto, Pedro Fernandes. Anais do II Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso. Mossoró: UERN, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M, GAYDECZKA, B., BRITO, Karim S.(Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4.ed. São Paulo; Parábola, 2011.

PAIVA, Geórgia M. F. e SOARES, Maria Elias. In: SOUZA, Maria Margarete F., PONTES, Antônio Luciano, LOPES, Ana Keyla C., OLIVEIRA, Flávia Cristina C (Org.). Gêneros textuais; experiências de pesquisas. Fortaleza; EDUECE, 2011.

PONTES, Antônio Luciano. Gênero discursivo jurídico. In: Literarte: revista dos estudantes de letras da Universidade de Fortaleza. v. 2, n. 2. P. 16-19. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2002.

POSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Anexo: Questionário

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia”
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado Acadêmico em Letras
Mestranda; Josefa Francisca Henrique de Jesus
Orientador: Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes

Questionário

Prezados alunos:

Bom dia.

O presente questionário é um instrumento de pesquisa, para coleta de informação para a conclusão de um artigo a ser apresentado no GELNE, de 04 a 07 de setembro

próximo, cuja publicação é pré-requisito do Mestrado a que estou vinculada e tem por objetivo a melhoria dos cursos de graduação no tocante à recepção e produção de gêneros discursivos acadêmicos. Para tanto necessito de sua preciosa colaboração.

Conto com você!

Identificação: Use um pseudônimo _____ Período: _____

1. Para você escrever na academia/universidade é ...
2. Aprende-se a escrever academicamente para ...
3. Escreve-se na academia quando (ou sempre que) ...
4. Qual a sua compreensão sobre gênero textual acadêmico?
5. Em que disciplinas você estudou a definição e a caracterização dos gêneros textuais?
6. Que gêneros textuais acadêmicos você já estudou no curso?
7. Qual (is) o(s) que você já utilizou?
8. Qual (is) o(s) que utiliza com frequência? Para quê
9. Em que o uso desse gênero textual tem lhe ajudado?
10. Que gênero(s) textual(is) você tem produzido ao longo do curso?
11. Que gêneros textuais já circularam na sala de aula para serem conhecidos/apreciados?
12. Você já viu, manuseou, leu e/ou analisou uma monografia? Para que?
13. Você sabe o que é uma monografia?
14. Em caso positivo, defina-a.