

LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO ACADÊMICO: ANÁLISE DAS ESPECIFICIDADES E ALGUMAS PROPOSTAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

READING AND WRITING IN ACADEMIC CONTEXT: ANALYSIS OF SPECIFICITIES AND SOME TEACHING-LEARNING PROPOSALS

Marcela Tavares de Mello
Doutora em Educação
Universidade Federal do Tocantins
(marcelatdm@gmail.com)

RESUMO: Considerando como problemática central as tensões vivenciadas pelos estudantes em relação aos usos da linguagem no contexto acadêmico, este estudo tem como objetivo analisar as especificidades das práticas leitoras e escriturais praticadas no contexto acadêmico e apresentar algumas estratégias pedagógicas desenvolvidas na disciplina Oficina de Textos, oferecida aos mestrandos do curso em Educação, de uma universidade particular fluminense. Para a geração de dados, realizou-se pesquisa de cunho bibliográfico associada à análise de experiências. Os pressupostos teóricos que fundamentam as reflexões realizadas provêm, principalmente, dos estudos de Marinho (2010), Tadeu (s/d), Carvalho (2002; 2004) e Kleiman (1989; 1995). Ao analisar as práticas leitoras e escriturais que os estudantes precisam desenvolver para se inserirem no âmbito acadêmico, percebe-se a necessidade de elaborar um currículo que contenha um repertório de práticas linguísticas consideráveis que dê conta de inseri-los nos distintos contextos e disciplinas a que são expostos. Assim, embora apresentem algumas limitações, as oficinas de textos, nos currículos de pós-graduação, são significativas. É possível e necessário ensinar a escrever textos acadêmicos, pois os gêneros textuais produzidos e analisados na pós-graduação não fazem parte da experiência anterior da escrita e da leitura dos estudantes.

Palavras-chave: Oficina de textos. Leitura. Escrita. Contexto acadêmico

ABSTRACT: Considering as central issue the tensions experienced by Masters' Degree students towards the uses of language in the academic context, this study aims at analyzing the specificities of the reading and writing practices practiced in the academic context and presenting some pedagogical strategies developed in the subject Oficina de Textos, offered to Masters' Degree students in Education, from a private university in Rio de Janeiro. For the generation of data, a bibliographic research was carried out in association with an experience's analysis. The theoretical assumptions that underlie the reflections carried out come mainly from the studies of Marinho (2010), Tadeu (s / d), Carvalho (2002; 2004), and Kleiman (1989, 1995). In analyzing the reading and writing practices that students need to build up in order to be included in the academic field, it is necessary to develop a curriculum that contains a repertoire of considerable linguistic practices that make it possible to insert them in different contexts and subjects to which they are exposed. Thus, although there are some limitations, the texts workshops in graduate curricula are significant. It is possible and necessary to teach writing academic texts, since the textual genres produced and analyzed in graduate studies are not part of the students' previous experience in writing and reading.

Keywords: Text workshops. Reading. Writing. Academic context

Introdução

Neste artigo, propõe-se analisar as especificidades das práticas leitoras e escriturais praticadas no contexto acadêmico e apresentar algumas estratégias pedagógicas desenvolvidas na disciplina Oficina de Textos, oferecida aos estudantes do curso de Mestrado em Educação, de uma universidade particular fluminense.

No cenário da disciplina, o personagem principal é um mestrando (mais frequentemente, uma mestranda) que passou pelo ensino de graduação, em geral de Pedagogia, ou outra licenciatura. Como estudante de nível superior, leu bastante – principalmente cópias xérox de capítulos de livros e de artigos, que foram objeto de aulas de “discussão de textos” em que o professor falava mais que os alunos. Preparou seminários, ou seja, dividiu com dois ou três colegas a tarefa de apresentar oralmente um tema para a plateia composta pelo professor e os colegas de turma. Escreveu alguns “trabalhos”, ou seja, compilações apressadas de leituras, cujo único destinatário era o professor da disciplina. Depois de entregar os trabalhos, recebeu suas notas (foi assim alcançada a finalidade maior da tarefa), geralmente desacompanhadas de comentários. Chegando ao mestrado tendo participado de práticas de leitura e escrita dessa natureza, o mestrando tem diante de si a obrigação de escrever uma dissertação e ler textos científicos. Por isso, a necessidade de oferecer aos estudantes disciplinas que os auxiliem a desenvolver a leitura e a escrita acadêmica.

Tendo em vista esse panorama, defende-se neste estudo a necessidade de oferecer atividades destinadas ao ensino e à prática da escrita acadêmica e da leitura no âmbito acadêmico, pois os gêneros textuais ali produzidos e analisados não fazem parte da experiência anterior dos estudantes.

As atividades desenvolvidas nas oficinas são: rodas de leitura e discussão de textos; escrita e reescrita de resumos técnicos, memoriais, resenhas e artigos; análise de textos de autoria dos participantes; elaboração de pareceres sobre trabalhos dos colegas. A avaliação formativa leva em conta os trabalhos apresentados ao longo do semestre. Todos os textos recebem um comentário da professora, e/ou do colega designado para a função de parecerista.

Escrever sobre escrita exige escrever sobre leitura, as duas companheiras inseparáveis da vida acadêmica. Tendo em vista a importância da leitura para quem

deseja e precisa produzir textos acadêmicos, na primeira parte deste artigo, aborda-se as práticas de leitura na universidade, enfocando as muitas maneiras de ler que existem na vida social, e especialmente a leitura para fins de estudo.

Na segunda parte, focaliza-se a escrita acadêmica, especialmente a estrutura do texto argumentativo, em geral, e especificamente a escrita de artigo científico. Na terceira, ocupa-se da revisão, e da descrição de problemas de escrita que prejudicam a clareza, a objetividade, a elegância ou a correção de textos. Na conclusão, afirma-se que é possível e necessário ensinar a ler e escrever textos acadêmicos, e que esse processo deveria começar mais cedo, nos cursos de graduação, e mesmo antes.

As práticas de leitura na universidade

Já existe um bom número de pesquisas relativas à leitura dos alunos de graduação dos Cursos de Pedagogia (MELLO, 2017; SILVA, 2015; CASSELA; PAIVA, 2012), embora sejam escassos os trabalhos relacionados com outras áreas acadêmicas. Os autores que escrevem sobre a leitura dos futuros pedagogos são unânimes em apontar a distância entre as expectativas dos professores e as realizações dos alunos-leitores (NEGRÃO; RODRIGUES, 2001; FRANCISCHETT *et al*, 2003; LUCINI *et al*, 2003; PEREIRA, 2003; CARVALHO, 2002, 2004).

Negrão e Rodrigues (2001) entrevistaram 11 professores do curso de Pedagogia de uma universidade estadual, que se declararam leitores ávidos, com uma longa trajetória de leitura iniciada na infância, e muito insatisfeitos com o desempenho dos alunos. Um dos professores entrevistados disse que as dificuldades financeiras dos alunos-trabalhadores, que não podem comprar livros, e as deficiências da biblioteca desestimulam o corpo docente quanto à exploração da leitura no curso.

Pereira (2003) e Carvalho (2002) relataram experiências de pesquisa-ação com alunos recém-ingressos em cursos de Pedagogia. A primeira trabalhou com alunos de um curso particular noturno, e a segunda, com alunas de uma universidade federal, do período diurno. Ambas as pesquisadoras afirmam que os alunos sentem dificuldades para a compreensão dos textos indicados pelos professores, e, portanto, deveriam ser orientados sistematicamente para aprender estratégias de leitura para estudo.

Um estudo longitudinal de Carvalho (2004) sobre práticas de produção e recepção de leitura de textos acadêmicos, no período compreendido entre o segundo

e o quinto períodos do Curso de Pedagogia da UFRJ, aponta algumas evidências sobre a distância entre as expectativas dos docentes e as realizações dos alunos-leitores. Os mestres esperam uma leitura aprofundada de livros, ensaios, artigos, dissertações, relatórios de pesquisa e demais gêneros textuais que circulam no ensino superior, mas as aulas de interpretação de textos não servem aos propósitos esperados, conforme afirma Carvalho (2004, p. 73):

Quanto às aulas de debate ou interpretação de texto, estratégia didática muito usada no curso em questão, verificou-se que há uma incongruência entre as expectativas de alunos e de professores. Os docentes esperariam dos alunos uma leitura prévia de qualidade, uma interpretação pessoal do texto, interpretação esta que seria enriquecida, na aula, pelos esforços interpretativos dos colegas e, principalmente, pelos comentários deles próprios, professores, investidos do papel de guias de leitura. Para o texto indicado, caberia aos alunos destacar ideias importantes, distinguir conceitos, argumentos e conclusões, do autor, e mais as dúvidas que o texto suscitou. Este seria um modelo ideal de discussão de textos, raramente encontrado no contexto estudado [...].

Interrogadas sobre o que leem e como leem as alunas entrevistadas por Carvalho admitiram ler superficialmente, ou deixar de lado, as numerosas leituras recomendadas para discussão em sala de aula, para concentrarem-se apenas nos textos que servem de base para trabalhos acadêmicos, ou para as provas escolares. Contrariando a exigência da academia segundo a qual o bom leitor reconhece e cita corretamente autores e títulos, as alunas dificilmente lembravam-se de títulos de livros, embora recordassem alguns nomes de autores. Boa parte de suas leituras tinha como suporte cópias xérox, que eram colecionadas por algumas, já que o acesso à versão integral dos livros era escasso. Ao ingressarem na universidade, as alunas calouras frequentavam a biblioteca, mas deixavam de fazê-lo a partir do segundo ou terceiro período, a ponto de não a frequentarem mais no quarto período, principalmente devido à inexistência, no acervo, dos livros recomendados pelos professores. Quanto aos professores entrevistados, por um lado, havia aqueles que davam orientação aos estudantes, propondo questões e modos de explorar o texto, ou mesmo oferecendo um roteiro de perguntas. No outro extremo, havia professores que indicavam alguns textos, mas nem sequer voltavam ao assunto na aula seguinte.

Apesar dos percalços e dos desacertos entre professores e estudantes, Carvalho (2004, p. 74): conclui o artigo afirmando que:

[...] as alunas, sujeitos da presente pesquisa, adquiriram habilidades importantes e tendem a tornarem-se leitoras mais aptas, pelo menos na sua área de especialidade, à medida que se aproximam do final do curso. Há indícios de que suas experiências de leitura têm sido, em geral, positivas na medida em que reconhecem mudanças nos seus modos de ler e mais domínio da leitura para fins de estudo. Embora não tenham ainda alcançado os níveis de exigência dos professores, estão usufruindo dos esforços pessoais e dos docentes em favor de sua formação.

Em suma, a prática de ler na universidade outros gêneros, que não aqueles que costumavam frequentar, modifica os hábitos e estratégias dos leitores e abre espaço para novas aprendizagens. O ensino de boa qualidade não apenas informa sobre assuntos específicos, mas oferece leituras que geram curiosidade, ideias e conceitos que alargam o conhecimento do mundo dos estudantes. Já o ensino rotineiro e estreito, que sofre de uma certa indigência de leituras, aprisiona as pessoas nas suas próprias rotinas e reproduz a escassez do capital cultural (CARVALHO, 2004).

As muitas formas de ler

Existem vários modelos teóricos que explicam o que acontece com o leitor no ato de ler (Kato, 1999). As atividades de orientação de leitura propostas na oficina são baseadas no modelo interacionista de Kleiman (1989a, 1989b, 1995) segundo o qual a compreensão dos sentidos do texto ocorre graças à interação entre sistemas cognitivos e linguísticos, ou seja, por meio da interação entre diversos níveis de conhecimento do sujeito leitor, desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo (CARVALHO, 2004 p. 63). Nas palavras de Kleiman:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor justamente utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1989b, p.13).

Sabe-se que a leitura pressupõe interação entre diversos níveis de conhecimento, mas existem diferentes modos de ler. Nem toda leitura é aprofundada:

na vida social, as formas de ler variam conforme os objetivos do leitor, a situação em que ocorre a leitura, o local, o tempo disponível, o material a ser lido etc. (CARVALHO e SILVA, 1996). Além da leitura detalhada para fins de estudo, incentivada e mesmo exigida pela escola, os leitores praticam outras modalidades de leitura: a consulta de informações pontuais, num catálogo ou dicionário; **o passar os olhos** numa revista, a leitura descompromissada em que o leitor salta as páginas que não lhe interessam; a leitura deslinearizada, em diagonal, do jornal, dentre outras. Certas estratégias de leitura são úteis para fazer uma leitura seletiva, quando não se tem a intenção, nem a necessidade **de ler tudo**. Se o leitor está em busca de uma informação isolada, por exemplo, uma data, um número de telefone, um nome próprio, basta correr os olhos pela página, em diagonal. No entanto, ao fazer uma abordagem preliminar para decidir se um livro vale a pena ser lido, o leitor experiente costuma deter-se nas partes que condensam informações relevantes, como a capa, as orelhas, o sumário e a contracapa.

Como se dá a leitura dos estudantes de Mestrado? Em geral, os mestrandos recebem um número considerável de tarefas de leitura e, na melhor das hipóteses, passam os olhos pelo material, tentando descobrir o que o autor tem a dizer sobre o assunto ou quais são as ideias principais como faziam nos trabalhos destinados aos professores da graduação. Geralmente não faz parte dos hábitos de estudo dos mestrandos analisar também os textos quanto à estrutura, quanto à maneira pela qual foram construídos. Por esse motivo, nas oficinas de produção de textos oferecidas, costuma-se trabalhar a leitura de alguns artigos acadêmicos, analisando-os, desconstruindo os textos em suas partes principais e mostrando a) como o autor trabalha com a língua escrita para expor, destacar, comparar, entrelaçar ideias, b) que palavras e expressões utiliza para unir, costurar os parágrafos, c) que recursos usa para atrair a atenção do leitor para aspectos importantes do texto, e d) finalmente como utiliza o arcabouço teórico-metodológico para analisar os resultados e fundamentar suas conclusões.

A leitura para fins de estudo

Seria desejável que nós professores desenvolvêssemos uma consciência de nosso papel de produtores de leitura: mudam os leitores, mudam os suportes de textos, mas a leitura para fins de estudo continua a ser um exercício intelectual

complexo, e o que é melhor, passível de ser ensinado. De modo geral, a leitura é conduzida na escola como se todos os alunos, por terem sido alfabetizados, fossem capazes de abordar diferentes estruturas textuais e compreender textos complexos.

Kleiman (1989b) chama atenção para a capacidade de estabelecer objetivos para a leitura, como uma estratégia metacognitiva de controle e regulamento do próprio conhecimento. A leitura errática, desmotivada, para dar conta de uma tarefa escolar indeterminada, em geral, não produz aprendizagem. Partir de uma indagação, ou de uma hipótese, pode ajudar o leitor a compreender o texto. Levantar hipóteses sobre o conteúdo provável do texto a partir do título e subtítulos, por exemplo, é uma estratégia que facilita a compreensão.

Tendo em vista os pressupostos de Ângela Kleiman, considera-se proveitoso que o professor formule objetivos para a leitura do texto proposto aos alunos - mais tarde, talvez eles próprios sejam capazes de fazê-lo. Na pós-graduação, cabe indagar, por exemplo, sobre as bases teóricas em que se apoia o autor, quais os autores com quem dialoga; qual o argumento ou ponto de vista que está defendendo; quais as evidências apresentadas para sustentar a argumentação e a que conclusões chegou. Isso vai ajudar o aluno a perceber que fazer a leitura orientada para o alcance de determinados objetivos pode levá-lo a compreender melhor o texto. Ainda assim, é comum que os alunos tenham dificuldades para enfrentar a leitura de autores complexos.

Como superar a dificuldade de compreender um texto? Costuma-se dizer aos mestrandos que um texto que consideram difícil possivelmente se tornará mais fácil se houver: a) consulta a outros textos (introdutórios, explicativos ou de comentários) que auxiliam o leitor a percorrer os meandros de significados; b) diálogo com o autor sobre a forma de perguntas que o leitor faz à medida que lê, anotações breves no próprio texto, marcas que sublinham passagens significativas.

O que geralmente não funciona, ou ajuda pouco, é o recurso ainda recomendado por alguns professores de procurar no dicionário o sentido de todas as palavras desconhecidas. Não há dúvida que é importante compreender os termos essenciais, mas pode-se conhecer cada uma das palavras de um texto e ainda assim não captar seu sentido global, que é produto não apenas do léxico, mas também de relações sintáticas e semânticas, assim como de conhecimentos prévios.

Acredita-se que cada leitor interessado encontra seu caminho e o mestrando pode ser estimulado a desenvolver estratégias próprias. Ler o texto mais de uma vez por vezes é necessário, mas é preciso que cada leitura invoque novas perguntas ao autor. Certas palavras desconhecidas podem ser inferidas pelo contexto, outras serão objeto de consulta. Tentar resumir um texto difícil é um recurso a que recorrem algumas pessoas; outras preferem fazer esquemas, ou gráficos, utilizando palavras-chave.

A escrita acadêmica

A dificuldade de produzir a escrita acadêmica interessa tanto aos alunos e professores da graduação, quanto aos da pós. A propósito, Marinho (2010) conta que por ocasião da reforma curricular do Curso de Pedagogia da sua universidade, foi criada uma disciplina sobre leitura e produção de textos acadêmicos, cuja importância foi posta em dúvida pelos professores, por considerarem que os alunos aprovados no vestibular deveriam estar aptos para ler e escrever esse tipo de textos. Marinho contesta:

Sabemos, no entanto, que os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia (artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros) acontece, de preferência, na universidade, porque é essa instituição que produz, por necessidades próprias, esses gêneros (MARINHO, 2010, p. 4).

Um problema da cultura escolar comentado pela autora é que os alunos estão habituados a escrever trabalhos, um gênero cristalizado nas salas de aula das universidades não é um ensaio, nem um artigo, nem um relatório, é um artefato cuja finalidade maior é garantir uma nota. Marinho exemplifica sua prática na disciplina com a escrita de uma resenha, apresentando em anexo a primeira e segunda versões do texto de um aluno. A produção da resenha foi precedida de explicações sobre o que se pode esperar de um texto desse gênero, dependendo do destinatário e do tipo de suporte em que é publicado (jornal, revista acadêmica etc.). Antes de escreverem a resenha, os alunos discutiram qual a linguagem adequada, para que tipos de leitores. Uma descrição detalhada do processo de produção de resenhas na graduação está disponível no texto de Marinho (2010).

Do ponto de vista didático, o interesse especial da resenha é que exige condensar o que o seu autor considera mais importante no material resenhado e emitir uma opinião a respeito. De fato, assumir sua voz autoral é uma das coisas mais difíceis para os mestrandos, mas o fato de a resenha ser distribuída entre os colegas da Oficina e discutida coletivamente ajuda a suscitar ideias, a comparar opiniões e a avaliar a propriedade ou impropriedade dos argumentos.

Na experiência analisada, inicia-se a Oficina propondo a escrita de uma narrativa autobiográfica, na qual o mestrando fala de sua formação escolar, e sua história de leitura, isto é, seus livros favoritos, os gêneros que o atraem, as pessoas que influenciaram suas escolhas etc. Convida os alunos a falarem de si porque conhecendo a estrutura da narrativa pessoal ficam menos preocupados com a forma, e sentem-se mais à vontade para expressarem suas lembranças e reflexões. O livro de Guilherme do Val Toledo Prado e Rosana Soligo **Porque escrever é fazer História**, publicado em 2007, tem sido muito inspirador para motivar os alunos para escreverem sobre si.

Divide-se a limitações da extensão deste artigo, se detém na produção deste gênero acadêmico, e aborda-se apenas a escrita de um artigo, que será o assunto da próxima seção.

A escrita de um artigo científico

Existe uma expectativa da CAPES de que os mestrandos e doutorandos publiquem artigos científicos. Isso tem levado os professores da pós-graduação a solicitarem aos alunos a escrita de um artigo como trabalho final das respectivas disciplinas. A tarefa é geralmente temida pelos mestrandos e os textos por eles produzidos raramente são publicáveis. Há dificuldades de todo tipo, especialmente a de encontrar, não propriamente um tema, mas um ponto de vista a ser defendido sobre uma questão de interesse educacional. Um artigo não se sustenta se for uma descrição de fatos (o que é cabível num relatório ou relato de experiência), mas sim na defesa de um argumento. Como disse Tomaz Tadeu (s/d, p. 07) no artigo Como argumentar:

Comecemos pelo óbvio: o objetivo central de um texto acadêmico é o de argumentar a favor de alguma tese específica. Esquemáticamente, um texto acadêmico consiste nisso: na apresentação de uma tese e na sua demonstração. Como consequência, esse tipo de texto lida

basicamente não com aquilo que é incontestavelmente verdadeiro (não precisa ser demonstrado, porque é universalmente aceito), nem com aquilo que pertence à esfera da pura preferência pessoal (tampouco precisa ser demonstrado, porque é, por definição, “verdadeiro” apenas para mim), mas com aquilo que é apenas verossímil, isto é, com aquilo que *pode* ser verdadeiro ou não. É tão-somente o verossímil, o discutível, que precisa de demonstração. Argumentar consiste em mostrar que o verossímil é também verdadeiro.

Como fazer essa demonstração? Ao desenvolver um argumento em torno de alguma tese, utilizo recursos de natureza variada: a lógica, a dedução e o raciocínio; a apresentação de fatos, exemplos e estatísticas; a citação de fontes autorizadas. Trata-se de recursos próprios do discurso acadêmico de caráter puramente científico.

Além da dificuldade para definir e sustentar um ponto de vista, os mestrandos têm dúvidas sobre a estrutura do artigo, por onde começá-lo, como desenvolvê-lo, como concluí-lo.

A primeira tentativa de intervenção, na oficina, é chamar a atenção dos alunos para a estrutura dos artigos publicados em boas revistas acadêmicas. Existe uma estrutura canônica usada por noventa por cento dos autores e que se resume em introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas o que se escreve, ou se espera que seja escrito, em cada uma dessas partes?

A Introdução: como se escreve?

As introduções são feitas para entrar no assunto, ou seja, um começo de conversa. Alguns autores principiam por contextualizar o tema, apresentando-o sob a perspectiva histórica, filosófica, sociológica, ou outra, que lhes convier. É comum que na Introdução o autor especifique quais são seus objetivos e objeto de pesquisa; em que teoria (s) e autores se baseou, qual o ponto de vista ou argumento que pretende defender, quais as questões que se propõe a responder, mas não é obrigatório que todos esses aspectos estejam presentes: pode-se acentuar um, em detrimento dos outros.

Vejamos alguns exemplos.

Antonio Flávio Barbosa Moreira e Regina Celi Cunha (2009), ao escreverem sobre crise de identidade, na introdução de um artigo, definem um conceito central do trabalho, lançando mão de referências bibliográficas.

[...] segundo Bauman (2005) só se tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do olhar e da contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou provocam algum grau de decepção. Ou seja, quando se está diante de uma crise.

No caso específico da identidade, a crise se expressa de diferentes modos. Fala-se em crise quando: (a) se torna insustentável a lacuna entre *o que se deve ser* e *o que se é*; (b) *o que se deve ser* sufoca, oprime, não corresponde ao que se almeja, se mostra inalcançável; (c) *o que se é* constitui objeto de depreciação, desprezo e perseguição por parte dos que são *o que se deve ser*; (d) não se aceita mais que certos grupos detenham o poder de definir *o que se deve ser*; (e) se perdem as âncoras sociais que faziam a identidade parecer natural, pré-definida, inquestionável.

São também comuns as introduções que constituem uma espécie de apresentação do trabalho: contêm o objeto, os objetivos e o cenário da pesquisa, mencionam a metodologia, fornecem elementos do quadro teórico e descrevem sumariamente o desenvolvimento do artigo (primeira, segunda, terceira partes etc.). O exemplo a seguir é de Carvalho (2008, p. 1).

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE 2005) realizada em escolas públicas da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em Petrópolis, RJ. Buscou-se compreender o lugar da literatura infantil no currículo, analisar os sentidos atribuídos a esta por professoras regentes e orientadoras pedagógicas, indagar seus critérios de qualidade para selecionar obras literárias, e verificar como avaliavam os livros distribuídos pelo PNBE 2005. A metodologia incluiu grupos focais com 13 professoras e 13 orientadoras pedagógicas, visitas a sete escolas, entrevistas e análise de documentos.

Para os alunos de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tomaz Tadeu escreveu vários artigos sobre escrita acadêmica, até agora não publicados, com sugestões úteis, tanto para mestrandos, quanto para escritores experientes. No texto intitulado “27 maneiras de abrir um texto, seguido de nove maneiras de fechá-lo”, o pesquisador concentra-se na importância do primeiro parágrafo.

O primeiro parágrafo é, quase sempre, o mais difícil. Mas é também, talvez, o mais importante. Em primeiro lugar, porque é ele que vai apresentar o argumento, a tese, o tema, a ideia principal do texto (ensaio, artigo, capítulo, etc.). A forma do primeiro parágrafo determina, assim, decisivamente, a estrutura e o desenvolvimento do resto do texto. Um mau começo pode acabar dando num mau texto ou até mesmo pode fazer com que o texto não vá adiante. Depois, o

primeiro parágrafo é decisivo também para despertar e estimular o interesse de quem vai lê-lo. O primeiro parágrafo pode ajudar a “pegar” imediatamente o leitor ou, ao contrário, afastá-lo do texto logo no começo.

As sugestões do autor incluem: começar com uma história; uma pergunta, ou uma série de perguntas; uma afirmativa surpreendente; uma referência literária; uma citação ou uma sequência de citações; um argumento que se vai contradizer, uma definição, dentre outras. O que se pode concluir é que maneiras de começar um texto podem ser mais ou menos diretas: ir direto ao ponto é bom, mas provocar a curiosidade do leitor, fisgá-lo com uma citação, um depoimento pessoal, uma música ou um poema são também recursos legítimos para iniciar um texto acadêmico.

Da mesma forma, Tadeu (s/d) propõe nove maneiras de concluir um texto, afirmando que:

O parágrafo final, tal como o inicial, tem uma posição privilegiada na estrutura de um texto. É ele que dá a amarração final ao texto. Evidentemente, o tom e a forma do parágrafo final, assim como acontece com o parágrafo inicial, dependem muito da natureza do texto. Assim, um texto puramente técnico, descritivo, não poderia terminar com algum tipo de apelo de ação, enquanto, por outro lado, tal tipo de apelo se ajustaria bem a um texto de caráter político, religioso ou moral. Em geral, entretanto, espera-se que o parágrafo final, de alguma forma, sintetize e resuma os temas principais do texto.

Algumas das possibilidades de fechamento são as mesmas já citadas para a abertura, por exemplo, usar uma história, uma pergunta, uma declaração de convicção pessoal, uma citação. Outras sugestões, porém, são específicas, por exemplo, terminar o texto com uma interpelação direta ao leitor (do tipo “faça isso”), um apelo à mudança pessoal ou social (conclusão que aparece com frequência em textos da área da educação); uma reafirmação ou reiteração dos temas principais do texto; uma série de substantivos ou adjetivos de impacto, ou uma série de orações como os verbos no infinitivo, como fez Jorge Larrossa no parágrafo final do Capítulo 6, de “Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas”(1998, p. 183).

Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever.

O miolo do texto

Em geral os artigos são divididos em seções, cada qual com um subtítulo, que estão ligadas ao tema central: o número de seções depende do tema, dos argumentos, dos dados, da capacidade de estabelecer relações entre o texto em pauta e as leituras prévias etc. Esse é um tipo de orientação que tem que ser individualizada. No entanto, há alguns aspectos que geralmente caracterizam um trabalho bem formulado: o primeiro é que o autor tem um ponto de vista a defender, o que também se chama um argumento, e apresenta evidências (fatos, estatísticas, exemplos, depoimentos, citações) para sustentá-lo.

A argumentação é o eixo que sustenta o artigo científico, pois não vale apenas escrever um texto sobre algo que seja por si evidente, que não suscite quaisquer dúvidas. Como disse Tomaz Tadeu no texto “Como argumentar” (s/d, p. 13).

Comecemos pelo óbvio: o objetivo central de um texto acadêmico é o de argumentar a favor de alguma tese específica. Esquemáticamente, um texto acadêmico consiste nisso: na apresentação de uma tese e na sua demonstração. Como consequência, esse tipo de texto lida basicamente não com aquilo que é incontestavelmente verdadeiro (não precisa ser demonstrado, porque é universalmente aceito), nem com aquilo que pertence à esfera da pura preferência pessoal (tampouco precisa ser demonstrado, porque é, por definição, “verdadeiro” apenas para mim), mas com aquilo que é apenas verossímil, isto é, com aquilo que *pode* ser verdadeiro ou não. É tão-somente o verossímil, o discutível, que precisa de demonstração. Argumentar consiste em mostrar que o verossímil é também verdadeiro.

Como fazer essa demonstração? Ao desenvolver um argumento em torno de alguma tese, utilizo recursos de natureza variada: a lógica, a dedução e o raciocínio; a apresentação de fatos, exemplos e estatísticas; a citação de fontes autorizadas. Trata-se de recursos próprios do discurso acadêmico de caráter puramente científico. Numa esfera intermediária, em que se situam alguns dos nossos textos de teoria educacional, talvez de natureza mais política ou ética, pode-se utilizar argumentos que apelem para objetivos ou valores partilhados por um determinado grupo cultural, político, nacional, sexual, racial, etc. Num outro extremo, já fora do âmbito acadêmico, utilizam-se recursos de ordem emocional e afetiva, próprios de discursos como o político, o jurídico, o publicitário, etc. Por definição, em um texto acadêmico utilizam-se apenas métodos que podem ser considerados lógicos e racionais, que fazem apelo apenas à razão e ao raciocínio e não à emoção e ao sentimento.

Tadeu (s/d) enumera os problemas de argumentação mais frequentes: as generalizações indevidas, os argumentos do tipo **non sequitur** (de maneira

simplificada, significa argumento que não tem uma base lógica) e os argumentos circulares, isto é, o autor não demonstra a validade de seu raciocínio, apenas diz o mesmo com outras palavras.

Em geral os manuais de metodologia da pesquisa comportam um capítulo sobre a escrita de textos argumentativos, mas que nem sempre são suficientemente elucidativos. O livro de Othon Garcia, “Comunicação em prosa moderna” (1978), que teve sucessivas edições, contém um bom capítulo sobre o assunto. O autor aborda as condições da argumentação e a consistência dos argumentos, apresenta a estrutura típica da argumentação informal e formal no discurso oral e escrito, e as normas para refutar argumentos. O texto é enriquecido com exemplos práticos.

A argumentação é didaticamente apresentada por Alastair Bonnett, no livro intitulado “How to argue” (2001). Segundo o autor, escrever um texto argumentativo depende menos de inspiração repentina e mais de leitura e de uma boa bibliografia. Bonnett (2001) enumera as condições de preparação para escrever um bom texto argumentativo: conhecer as ideias, os debates e a literatura pertinentes a um determinado tema; abordar uma questão que constitui ou deveria constituir uma preocupação central em uma dada área de estudos. Sustentar um argumento, ou seja, defender um ponto de vista exige análise e não, descrição. O objetivo é encontrar respostas para as perguntas por quê? Como?

Bonnett (2001) estabelece uma diferença entre argumentos substantivos, aqueles que se sustentam, têm razão de ser, são defensáveis, e argumentos vazios, que não levam a lugar nenhum, que ele chama de argumentos do tipo ‘e daí’. Por exemplo, se um autor escreve: Argumenta-se neste ensaio que o neo-malthusianismo permanece um modelo viável e acurado do crescimento da população mundial, temos aí um exemplo de um argumento substantivo, que pode ser sustentado por meio de evidências. No entanto, se escrever “A população do mundo cresce rapidamente, o que não é novidade e não vale apenas ser refutado, temos um exemplo de argumento ‘e daí’?” Da mesma forma, uma afirmação óbvia como “A revolução francesa foi muito importante” não justifica a escrita de um ensaio. Um argumento substantivo seria, por exemplo, as consequências mais agudas da Revolução Francesa foram sentidas no Haiti.

Bonnett (2001) descreve seis tipos de argumentos válidos para justificar a escrita de um ensaio:

- Identificação de tensões. Exemplo: Observa-se uma tensão na perspectiva da educação popular entre o respeito à cultura do aluno e a valorização da cultura hegemônica.
- Relações entre causas e efeitos. Exemplo: A divulgação dos estudos de Emília Ferrero constituiu um fator central nas mudanças das práticas de alfabetização a partir da década de 80.
- Argumento construído a partir de observações ou hipóteses. Exemplo: Os dados que temos sobre o fracasso escolar nas quatro primeiras séries sugerem problemas, neste nível de ensino, em relação aos procedimentos didáticos usualmente empregados pelos docentes.
- Estudo do significado de palavras. Exemplo: Este ensaio irá explorar e explicar o desenvolvimento histórico do termo letramento.
- Análise de contribuições e impactos. Exemplo. Uma das principais contribuições do pensamento de Foucault para o campo do currículo foi favorecer a compreensão das estreitas conexões entre conhecimento e poder.
- Comparação e contexto. Exemplo. Um dos principais problemas das análises tecnicistas do currículo reside na despreocupação com o contexto sócio-político em que as práticas curriculares necessariamente estão inseridas.

O processo de argumentação, destacado por Bonnett (2001), é importante, mas cabe lembrar que o autor de um artigo bem elaborado deve também:

- usar linguagem clara, objetiva e precisa;
- mencionar, claramente, suas fontes fazer citações de acordo com as normas;
- organizar corretamente a bibliografia;
- assumir posição crítica, apresentar suas próprias ideias e defendê-las de maneira lógica;
- formular conclusões, ou pelo menos sintetizar e reiterar aquelas que apareceram diluídas ao longo do trabalho. Concluir pressupõe responder às perguntas iniciais e ressaltar o que foi mais importante na pesquisa realizada. O autor pode ainda enumerar as questões não respondidas e oferecer sugestões de novos trabalhos sobre o tema. O

que não vale é tratar exclusivamente de assuntos que não foram abordados: esses, que fiquem para o próximo trabalho.

A revisão do textual

Esta seção é destinada especificamente à revisão da dissertação, assumindo que estas considerações aplicam-se também a outros gêneros textuais.

Revisão é uma tarefa complexa, exaustiva e praticamente interminável, no sentido de que um texto sempre pode ser aperfeiçoado. No entanto, os limites do tempo e da paciência impõem que, num dado momento, o autor dê o trabalho por terminado e faça a revisão final.

Os aspectos mais óbvios da revisão dizem respeito à precisão conceitual, sem o que a dissertação desmorona; é igualmente óbvio que devem ser eliminados os erros gramaticais, ortográficos e de digitação. No entanto, a revisão mais aprofundada exige um trabalho duro: cortar tudo que é supérfluo.

Na revisão, é preciso corrigir os tropeços do texto que afugentam o leitor. A linguagem rebuscada e prolixa de alguns autores pode ser responsável, em parte, pela resistência de muitos leitores em relação aos textos produzidos na universidade. Algumas formas clássicas de assustar os leitores são descritas a seguir.

- Usar palavras demais para dizer coisas simples, por exemplo:

O objetivo deste trabalho perpassa o campo das inquietações sobre as dificuldades dos professores em assumirem seu papel de condutores dos grupos de alunos em situação de indisciplina.

Em lugar disso, seria mais simples, mais claro escrever.

O objetivo deste trabalho é compreender as dificuldades dos professores para lidar com a indisciplina dos alunos.

Ideias complexas são bem-vindas, mas a forma de apresentá-las deve ser a mais simples e límpida possível. Parágrafos muito longos, confusos e mal construídos, levam ao desespero o pobre leitor que já não sabe qual é o sujeito do verbo que aparece na terceira oração subordinada do parágrafo, ou a quem se referem os vários pronomes possessivos espalhados no texto.

Outros aspectos merecem destaques:

- Fazer digressões, tomar atalhos que interrompem o fluxo da leitura, cansam e confundem o leitor. Concisão e objetividade são qualidades essenciais do texto: ater-se ao principal, não perder o foco, eliminar tudo que não seja essencial. Muitas digressões são resultantes do desejo de introduzir um texto produzido para outro fim, que o mestrando (e mais ninguém) julga bom demais para ser desperdiçado. Certo tipo de digressão bastante comum é recorrer a antecedentes longínquos, quando o tema não o exige. Afinal, para falar sobre redações escritas em 2010 por crianças de doze anos não é preciso voltar aos jesuítas. Manter o foco significa circunscrever o que é relevante para o tema em pauta;
- Tentar incluir toda e qualquer leitura feita ao longo da preparação da dissertação, sob a forma de paráfrase ou citação. Muitas leituras são feitas pelo mestrando como preparação teórica para seu trabalho, como estudo, mas não precisam aparecer na dissertação;
- Tomar liberdades ao parafrasear. Grande parte de uma dissertação é constituída de paráfrases dos autores consultados, mas parafrasear com fidelidade ao texto original é difícil. Nas oficinas, costuma-se reservar boa parte do tempo a exercícios de paráfrases;
- Usar clichês ou frases feitas. Na área de educação, há termos que ficam na moda e frases que um dia foram bem usados, mas depois tornaram-se clichês como desenvolvimento integral das potencialidades do educando, desvelar o conteúdo do texto, traçar uma linha divisória, tecer as linhas da narrativa, mergulhar nos dados, penetrar no bojo da discussão, examinar à luz de ..., dentre outras;
- Acreditar que dados falam por si, sejam dados numéricos, em quadros ou tabelas, citações ou extratos de entrevistas. Aquilo que é suficientemente importante para ser mencionado deve ser comentado, analisado, comparado, ou refutado;
- Apoiar-se em muletas verbais do tipo vale lembrar, vale ressaltar, vale destacar, etc. Em lugar de usá-las, procurar a expressão que realmente serve de ligação entre os parágrafos, expressando relações lógicas, ou é apropriada para introduzir uma ideia. Um exercício útil é destacar num artigo todas as

expressões desse tipo usadas pelo autor, como: assim, nesse sentido, a propósito, de início, em relação a, resumindo, etc., etc;

- Esconder-se atrás dos autores, ou dos sujeitos da pesquisa, citar enormemente, parafrasear, mas nunca assumir a autoria das opiniões ou argumentos;
- Tentar ser original a qualquer preço, emendando palavras, como está na moda em alguns círculos: criar neologismos, ou subverter a gramática. Isso é bom para quem tem talento, muito domínio do tema e da língua, mas mesmo assim... nem sempre.

Conclusão

São compreensíveis as dificuldades e os desencontros vivenciados no processo de escrita e leitura dos mestrados. Assim sendo, este artigo tem intuito de partilhar com colegas professores e seus alunos o que se tem aprendido e ensinado sobre a escrita e a leitura na universidade.

Qual é o lugar das Oficinas nos currículos de pós-graduação?

As oficinas são úteis, mas têm muitas limitações, pois atingem um número reduzido de mestrados de cada vez (de 6 a 12, no máximo), e duram apenas um semestre, embora alguns alunos precisem de mais tempo. Além disso, são oferecidas demasiado tarde, quando mestrados e orientadores descobrem que não têm uma base comum sobre língua escrita para dialogar. A urgência de concluir as dissertações torna mais difícil a comunicação entre orientandos e orientadores. Seria preferível que a prática de produzir textos dos gêneros que efetivamente circulam na vida social começasse bem mais cedo, nos últimos anos do ensino fundamental, e que na graduação os alunos não ficassem limitados a escrever os famigerados “trabalhos”. A escrita de resenhas, como sugere Marinho (2010), em lugar de resumos ou “fichamentos”, na graduação, seria um exercício muito útil.

Embora se acredite nas potencialidades das Oficinas, é preciso admitir que ainda vive-se um dilema diante de um mestrado com sérias dificuldades de redação. Tentar ensiná-lo a escrever, como é obrigação, e isso toma meses e meses de esforços, com resultados sofríveis? Ou deixá-lo escrever à sua maneira, para depois editar o texto e torná-lo aceitável?

Nem sempre a alternativa mais virtuosa é a escolhida: houve casos em que simplesmente desistiu-se de ensinar, abrem-se os arquivos enviados pelo aluno, corta, amplia, muda a ordem dos parágrafos, elimina os clichês, as redundâncias e as frases vazias, enfim, realiza um trabalho de editoração que vai muito além da obrigação do orientador.

No entanto, na maioria das vezes, tentou-se ensinar e, às vezes, conseguiu-se que os alunos produzissem textos claros e objetivos. Foi essa preocupação com o tema que levou a realizar as oficinas de produção de textos acadêmicos, inspirada nas experiências vividas como participante de oficinas literárias. Assim como é possível criar um grupo para escrever contos ou crônicas, considerou-se que também é possível criar um grupo para praticar a escrita e leitura de textos que circulam na universidade.

Encontrar a linguagem apropriada é um desafio. Como disse Soares (2003), os profissionais da área da educação, às vezes propõem-se a escrever para os professores do ensino básico, mas nem sempre são bem sucedidos, principalmente devido a problemas no plano do discurso. De certo modo, isso os aproxima dos alunos que vivem o problema na direção oposta. Assim como os pesquisadores nem sempre são bem sucedidos quando escrevem para o público de fora da academia, os mestrados em Educação, por sua vez, não aprenderam a produzir o discurso acadêmico; em geral são professores do ensino básico e têm condições de trabalho completamente diferentes daquelas de seus orientadores. Não tendo antes produzido uma pesquisa, nem escrito um artigo de 15 páginas, ou uma resenha de cinco, são desafiados a escrever um texto de vários capítulos, que obedece a complicadas regras de estruturação, não explicitadas ao longo das disciplinas do mestrado. Em geral, a dissertação que tentam escrever é seu primeiro (e talvez o último) texto acadêmico. Não admira que o processo de orientação de dissertações seja penoso para orientadores e mestrados.

Conclui-se reafirmando um pressuposto: é necessário e possível ensinar a escrita acadêmica no contexto acadêmico, e assim tornar mais produtivas as relações entre orientadores e orientandos. As oficinas são apenas um instrumento para desenvolver o diálogo e a cooperação ao longo da formação do mestrando, mas certamente haverá outros, a serem criados nas universidades.

Referências

BONNETT, A. **How to argue**. Harlow, England: Prentice Hall, 2001.

CARVALHO, M. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia de leitura na Universidade. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, **Teias**, n.5, p.7-20, jan.-jul.2002.

_____. Trajetórias de leitura de estudantes de pedagogia: avanços, aquisições, dificuldades. Revista da FAEEBA- **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.13, n.21, p.61-75, jan./jun.2004.

_____. A literatura infantil no currículo do ensino fundamental: repercussões do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). **Anais do III Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares**, 2008. Florianópolis, S.C. , 2008 (Anais em forma de CD-Rom).

CARVALHO, M.; SILVA, M. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. **Ciência Hoje**, Sociedade brasileira para o Progresso da Ciência, v.21, n.121, p.68-72, jul.1996.

CASELLA, C.; PAIVA, C. Formação do sujeito leitores no curso de Pedagogia. **Anais SIELP**. Volume 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2010.

FARACO, C. e TEZZA, C. **Oficina de Texto**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

FRANCISCHETT, M. e col. O texto como elemento mobilizador de experiências educativas. **Anais do XV Seminário de Pesquisa e X Semana de Iniciação Científica**, Universidade Estadual do Oeste do paraná, 2003, p.1-10 (Anais em CD-Rom).

GARCIA, O. **Comunicação em prosa moderna**. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 7^a ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1978.

KATO, M. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. 7^a ed. SP:  tica, 1999.

KLEIMANN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989 a.
_____. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. 2^a ed. Campinas, SP: Pontes, 1989b.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LAROSSA, J. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998

LUCINI, M. *et al.* Ressignificando experiências de leitura no tornar-se professor. **Anais do XV Seminário de Pesquisa e X Semana de Inicia o Científica**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2003, p.1- 8 (Anais em CD-Rom).

MARINHO, M. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. Trabalho apresentado no evento LEDUC na PAUTA, Faculdade de Educação, UFRJ, junho de 2010.

MELLO, M. **Letramentos acadêmicos: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2018.

MOREIRA, A. e CUNHA, R. Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, vol.4, série 7, p.41-72, 2009.

NEGRÃO, S.; RODRIGUES, G. Repensando a mediação docente no processo de leitura dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná. **Anais do Encontro de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá**, 2001, p.1-28 (Anais em CD-Rom).

PEREIRA, L. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas, S.P: Alínea, 2003.

PRADO, G.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer História**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SILVA, K.; FRANCO, S. A leitura nos cursos de Pedagogia: implicações da práxis docente na formação do leitor. In: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. N. 18. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9377/6228>. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In Garcia, Regina Leite (Org.) **Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? O impasse dos intelectuais**. São paulo: Cortez, 2003.

TADEU, T. **27 maneiras de abrir um texto, seguidas de 9 maneiras de fechá-lo**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disciplina Argumentação, Estilo, Composição: Introdução à Escrita Acadêmica. (texto não publicado, s/d).

_____. **Como argumentar**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disciplina Argumentação, Estilo, Composição: Introdução à Escrita Acadêmica. (texto não publicado, s/d).

Recebido em 15 de junho de 2019
Aprovado em 22 de novembro de 2019