UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPEP
Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes - PPGHCA
(Doutorado)

LETRAMENTO ACADÊMICO E GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS-TEXTOS DE METODOLOGIA CIENTÍFICA E REDAÇÃO ACADÊMICA

por

CLAUDIA CORREIA DE MATOS

DUQUE DE CAXIAS
2022

Claudia Correia de Matos

LETRAMENTO ACADÊMICO E GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS-TEXTOS DE METODOLOGIA CIENTÍFICA E REDAÇÃO ACADÊMICA

Trabalho de Tese apresentado à Banca de Defesa à Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Humanidades Culturas e Artes.

Área de concentração: Letras, Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Duque de Caxias

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS

M433l Matos, Claudia Correia de.

Letramento acadêmico e gêneros discursivos em livros-textos de metodologia científica e redação acadêmica / Claudia Correia de Matos. – Duque de Caxias, 2022.

317 f. ; 31 cm.

Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2022.
“Orientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça”.
Referências: f. 300-313.

CLAUDIA CORREIA DE MATOS

LETRAMENTO ACADÊMICO E GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS-TEXTOS DE METODOLOGIA CIENTÍFICA E REDAÇÃO ACADÊMICA

Tese apresentada à Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Doutora em Humanidades, Culturas e Artes.

Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 08/04/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO

Profa. Dra. Daniele Ribeiro Fortuna
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO

Profa. Dra. Lilia Aparecida Costa Gonçalves
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna
UERJ

Profa. Dra. Bianca Corrêa Lessa Manoel
SEMED de Nova Iguaçu e SEMED de Queimados

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, a todos os meus Professores, Mestres e Doutores, Alunos, enfim, aos que possibilitaram o conhecimento acadêmico para idealizar e realizar esta pesquisa e aos professores que ministram ou já ministraram a disciplina Metodologia Científica.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom que me deu.

À minha família pela compreensão e pelo incentivo.

Aos meus Mestres, que me lapidaram para que eu me tornasse a Educadora que sou.

À Universidade do Grande Rio, em especial, ao Curso de Mestrado e ao Curso de Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes, que tornaram mais apurada minha percepção sobre o ser humano.

Ao meu Orientador Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça, pelas contribuições, observações e sugestões, sempre tão proficientes, e pela atenção dispensada em todas as etapas desta tese.

Aos professores do Doutorado da Unigranrio, que muito contribuíram no aperfeiçoamento dessa pesquisa.

Aos meus colegas de vida acadêmica, que muito incentivaram a realização desse trabalho, sobretudo a amiga Ana Paula.

À Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM), por proporcionar as experiências vivenciadas, atuando no ensino superior, que promoveram embasamento para esta pesquisa.

Ao Liceu Literário Português, por meio do qual consolidei meus conhecimentos da graduação em Letras.

Aos meus amigos, que compreenderam, em vários momentos, a minha distância, não a minha ausência.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa emerge de leituras, experiências e inquietações referentes à atuação na disciplina Metodologia Científica em curso de graduação, o que exige do professor, além do conhecimento intrínseco à disciplina, lidar com parâmetros relacionados à produção textual acadêmica. Por outro lado, estudantes de graduação têm de desenvolver habilidades e assimilar uma quantidade significativa de conhecimentos e informações em pouco tempo, além de produzir gêneros discursivos de modo condizente ao ambiente universitário. Para tanto, há uma quantidade expressiva de livros-textos destinados a orientar professores e estudantes nessa disciplina. Assim, tem-se o cenário desta pesquisa, cujo objetivo geral é este: Analisar as contribuições de conhecimentos referentes ao letramento e aos gêneros acadêmicos por meio de uma avaliação de livros-textos de Metodologia Científica, que buscam auxiliar a produção de gêneros escritos em cursos de graduação. Para cumpri-lo, adotei algumas ações, que se refletem nos seguintes objetivos específicos: (1) Investigar perspectivas e visões sobre os conceitos letramento, letramento acadêmico e letramento científico, no âmbito das ciências humanas e no das ciências da natureza; (2) Discutir características fundamentais de gêneros acadêmicos escritos de graduação, relacionando-as ao letramento, a fim de contribuir para o entendimento do processo que envolve a produção desses gêneros; (3) Analisar como o gênero monografia figura em livros-textos de Metodologia Científica destinados a cursos que demandam de produção escrita no final da graduação; (4) Analisar as abordagens propostas para a monografia de graduação em livros-textos quanto aos elementos da textualidade coesão e coerência, considerando que esses elementos são intrínsecos à produção textual. Nesta pesquisa, adoto a perspectiva metodológica conceitual qualitativa, empírica, com base em dados concretos. De cunho bibliográfico, o *corpus* de análise é constituído inicialmente por vinte e dois livros-textos destinados à disciplina Metodologia Científica. Na delimitação à monografia, apenas nove livros tratam desse gênero. Na análise emerge que: uma parcela dos livros-textos trata de alguns aspectos do letramento, porém sem mencionar diretamente essa terminologia; oferece abordagem da monografia no viés da origem do termo e pelos constituintes estruturais, sem considerar os estudos sobre gêneros; não adota em seu próprio texto características da escrita acadêmica nem oferece adequadamente conhecimentos relacionados aos estudos linguísticos para a produção textual, como os conceitos coesão e coerência. Com isso, a maior parte das abordagens sobre a monografia está desatualizada quanto aos conhecimentos sobre os gêneros discursivos. Ademais, assim como os autores dos livros-textos têm formações e experiências das mais variadas, também são distintas as percepções do que seja relevante para a produção de um gênero acadêmico, o que requer cautela por parte de quem utiliza esses livros ao tratar de gêneros comumente produzidos em graduação. Portanto, defendo a tese de que livros-textos não atendem as necessidades do profissional que atua na disciplina Metodologia Científica na perspectiva da produção textual. Daí a importância de o docente saber distinguir o que é conhecimento para sua própria formação e o que deve ser utilizado na confecção de suas aulas, de modo que consiga superar a dicotomia entre conhecimento teórico x prático, no processo ensino-aprendizagem de gêneros acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento acadêmico. Gêneros discursivos. Metodologia Científica. Monografia. Livros-textos.

RESUMEN

Esta investigación surge a partir de lecturas, vivencias e inquietudes en torno al desempeño en la disciplina Metodología Científica en un curso de gradación, lo que requiere del docente, además del conocimiento intrínseco de la disciplina, el manejo de parámetros relacionados con la producción textual académica. Por otro lado, los estudiantes de pregrado tienen que desarrollar habilidades y asimilar una cantidad importante de conocimientos e información en poco tiempo, además de producir géneros discursivos de manera acorde con el ámbito universitario. Para ello, existe una importante cantidad de libros de texto destinados a orientar a profesores y estudiantes en esta disciplina. Así, tenemos el escenario de esta investigación, cuyo objetivo general es este: Analizar los aportes de saberes relacionados con la alfabetización y los géneros académicos a través de una evaluación de libros de texto de Metodología Científica, que buscan auxiliar la producción de géneros escritos en cursos de gradación. Para cumplirlo, adopté algunas acciones, que se reflejan en los siguientes objetivos específicos: (1) Investigar perspectivas y visiones sobre los conceptos de alfabetización, alfabetización académica y alfabetización científica, en el ámbito de las ciencias humanas y de las ciencias naturales; (2) Discutir las características fundamentales de los géneros académicos escritos de curso de gradación, relacionándolos con la alfabetización académica, a fin de contribuir a la comprensión del proceso que involucra la producción de estos géneros; (3) Analizar cómo aparece el género monográfico en los libros de texto de Metodología Científica destinados a cursos que exigen producción escrita al final de la graduación; (4) Analizar los enfoques propuestos para la monografía de grado en los libros de texto sobre los elementos de textualidad, cohesión y coherencia, considerando que estos elementos son intrínsecos a la producción textual. En esta investigación, adopto la perspectiva metodológica conceptual empírica cualitativa, basada en datos concretos. De carácter bibliográfico, el corpus de análisis está inicialmente constituido por veintidós libros de texto destinados a la disciplina de Metodología Científica. En la delimitación a la monografía, sólo nueve libros tratan de este género. Del análisis surge que: una parte de los libros de texto trata algunos aspectos de la alfabetización, pero sin mencionar directamente esta terminología; ofrece un acercamiento a la monografía en términos del origen del término y los constituyentes estructurales, sin considerar estudios sobre géneros; no adopta en su propio texto características de la escritura académica ni ofrece adecuadamente conocimientos relacionados con los estudios lingüísticos para la producción textual, tales como los conceptos de cohesión y coherencia. Como resultado, la mayoría de los enfoques de la monografía están desactualizados en términos de conocimiento sobre los géneros discursivos. En el análisis también se encontró que existe una variación entre los libros de texto, debido a que algunos son híbridos, a lo que se denominó libros de texto más didácticos. Además, así como los autores de los libros de texto tienen las más variadas formaciones y experiencias, las percepciones de lo que es relevante para la producción de un género académico también son diferentes, lo que exige cautela por parte de quienes utilizan estos libros cuando se trata de géneros comúnmente producidos en la graduación. Por lo tanto, defiendo la tesis de que los libros de texto no satisfacen las necesidades de los profesionales que actúan en la disciplina Metodología Científica desde la perspectiva de la producción textual. De ahí la importancia de que el docente sepa distinguir qué es el conocimiento para su propia formación y qué debe utilizar en la preparación de sus clases y en la orientación de los alumnos, para que estos puedan superar la dicotomía entre conocimiento teórico y práctico, en la proceso de enseñanza-aprendizaje de los géneros académicos.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización académica. Género de textos escritos. Metodología científica. Monografía. Libros de texto.

ABSTRACT

This research emerges from readings, experiences and concerns related to the performance in the discipline Scientific Methodology in undergraduate course, which requires the teacher, in addition to the knowledge intrinsic to the discipline, to deal with parameters related to academic textual production academic. On the other hand, undergraduate students have to develop skills and assimilate a significant amount of knowledge and information in a short time, besides producing discursive genres in a way that suits the university environment. In this way, there is an expressive amount of textbooks designed to guide teachers and students in this discipline. Thus, there is the scenario of this research, whose general objective is this: Analyze the contributions of knowledge related to literacy and academic genres through an evaluation of textbooks of Scientific Methodology, which seek to assist the production of genres written in undergraduate courses. To fulfill this, I have made some actions, which are reflected in the following specific objectives: (1) To investigate perspectives and views on the concepts literacy, academic literacy and scientific literacy, in the field of human sciences and in the nature sciences; (2) Discuss fundamental characteristics of academic genres written undergraduate, relating them to literacy, in order to contribute to the understanding of the process that involves the production of these genre; (3) To analyze how the genre monograph figures in scientific methodology textbooks for Scientific courses that require written production at the end of graduation; (4) To analyze the proposed approaches for the undergraduate monograph in textbooks regarding the elements of textuality cohesion and coherence, considering these elements are intrinsic to textual production. In this research, I adopt a qualitative, empirical, methodological perspective based on concrete data. Of bibliographic nature, the corpus of analysis consists initially of twenty-two textbooks intended for the discipline Scientific Methodology. In the delimitation of the monograph, only nine books deal with this genre. In the analysis it emerges that: a portion of the textbooks deals with some aspects of the Interpretation, but without directly mentioning this terminology; offers an approach to the monograph in the obliquity of the origin of the term and by the structural constituents, without considering the studies on genders; does not adopt in its own text characteristics of academic writing nor does it adequately offer knowledge related to linguistic studies for textual production, such as the concepts cohesion and coherence. With this, most of the approaches on the monograph are outdated as to the knowledge about the discursive genres. Moreover, just as the authors of the textbooks have formations and experiences of the most varied, are also distinct perceptions of what is relevant to the production of an academic genre, which requires caution from those who use these books when dealing with genres commonly produced in undergraduation. Therefore, I defend the thesis that textbooks do not meet the needs of the professional who works in the discipline Scientific Methodology from the perspective of textual production. Hence the importance of the teacher knowing how to distinguish what is knowledge for his own training and what should be used in the preparation of his classes, so that he can overcome the dichotomy between theoretical knowledge x practical, in the teaching-learning process of academic genres.

KEY WORDS: Academic literature. Discursive genres. Scientific Methodology. Monograph. Textbooks.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses analisadas sobre o letramento acadêmico 64
Tabela 2: Categorização dos trabalhos proposta por Severino (2016) 85
Tabela 3: Categorização proposta por Lakatos e Marconi (2010) 86
Tabela 4: Categorização proposta por Prodanov e Freitas (3013) 87
Tabela 5: Categorização proposta por Dionísio e Fischer (2010) 88
Tabela 6: Categorização dos livros-textos do *corpus* 171
Tabela 7: Relação dos livros-textos que compõem o *corpus* 175
Tabela 8: Breve exposição dos autores dos livros-textos 177
Tabela 9: Perguntas referentes ao eixo temático letramento e gêneros 180
Tabela 10: Perguntas referentes ao eixo temático monografia 180
Tabela 11: Perguntas referentes ao eixo temático sentido do texto 181
Tabela 12: Perguntas referentes à formação e atuação dos autores 181
Tabela 13: Relação entre o letramento e o *corpus* de análise 203
Tabela 14: Os gêneros acadêmicos contemplados no *corpus* 210
Tabela 15: Número de ocorrências dos gêneros acadêmicos nos livros-textos 212
Tabela 16: Livros que tratam de elementos da linguística textual e semânticos 219
Tabela 17: Percentuais semânticos e linguísticos contemplados no *corpus* 220
Tabela 18: Livros-textos que tratam da Coesão e da Coerência 225
Tabela 19: Livros-textos excluídos na segunda etapa da pesquisa 233
Tabela 20: Livros-textos que tratam dos gêneros *artigo* e *monografia* 235
Tabela 21: Relação de abordagens sobre a monografia 241
Tabela 22: Formação dos autores dos nove livros que tratam da monografia 280

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNE: Conselho Nacional de Educação
EFOMM: Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante
FORGRAD: Fórum dos Pró-Reitores das Universidades Brasileiras
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES: Instituição de Ensino Superior
INEP: Instituto Nacional de Pesquisas
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
LT: Livro-texto
MEC: Ministério da Educação e do Desporto
NBR: Norma Brasileira
OECD: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE: Plano Nacional de Educação
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SESu: Secretaria de Educação Superior
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
UGMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO 30
1.1 O conceito Letramento e seus desdobramentos 30
1.2 Letramentos, múltiplos letramentos 38
1.3 Os denominados Novos Estudos do Letramento 40
1.4 Alfabetização científica, Letramento científico 46
1.5 Letramento acadêmico 54
1.6 Os estudos no Brasil no âmbito do Letramento acadêmico 62

2 ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS 70
2.1 Gêneros textuais e suas implicações 71
2.2 Estudos sobre os gêneros no Brasil 76
2.3 Gêneros textuais e gêneros discursivos 81
2.4 Propostas de pesquisadores brasileiros para categorização dos gêneros 84
2.5 Os primeiros gêneros discursivos produzidos por graduandos 92
2.5.1 O resumo 93
2.5.2 A resenha 96
2.5.3 O fichamento 99
2.6 Gêneros acadêmicos comumente produzidos por graduandos 101
2.7 Questões da Linguística textual e semânticas 102

3 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA 111
3.1 A educação e a formação universitária na contemporaneidade 119
3.2 A graduação 126
3.3 O trabalho escrito de conclusão de curso 129
3.4 A monografia e o seu contexto 136
3.5 O currículo 142
3.6 A disciplina Metodologia Científica no currículo 150
3.7 Atribuições do professor da disciplina Metodologia Científica 159

4 AS PARTES QUE COMPÕEM O TODO 165
4.1 Parâmetros relacionados a esta pesquisa 166
4.1.1 A metodologia adotada nesta pesquisa 166
4.1.2 A construção do *corpus* de análise 168
4.1.3 Os livros-textos selecionados 173
4.1.4 Roteiro para análise do *corpus* 179
4.2 Parâmetros da Educação relacionados a esta pesquisa 185
4.2.1 Livro didático e livro-texto 185
4.2.2 Por uma aprendizagem significativa 189
4.2.3 O cenário do mundo tecnológico contemporâneo 193

5 OS DADOS DO *CORPUS* DE ANÁLISE 200
5.1 Contextualizando a análise do *corpus* 201
5.2 O letramento e o *corpus* de análise 202
5.3 Os gêneros acadêmicos escritos e o *corpus* 208
5.4 Elementos da Linguística Textual e semânticos e o *corpus* 217
5.5 O trabalho escrito de finalização de curso de graduação 231

5.5.1 O artigo científico 234
5.5.2 A monografia 238
5.5.2.1 Abordagens sobre a monografia nos livros-textos 243
5.5.2.1.1 Como escrever artigos científicos..., Aquino, 2010 244
5.5.2.1.2 Fundamentos de Metodologia científica, Lakatos e Marconi, 2010 246
5.5.2.1.3 Guia do trabalho científico: do projeto..., Ferrarezi Junior, 2017 252
5.5.2.1.4 Metodologia do trabalho científico, Severino, 2016 254
5.5.2.1.5 Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais, Michel, 2009 258
5.5.2.1.6 Redação científica..., Medeiros, 2019 263
5.5.2.1.7 Metodologia da pesquisa em Educação, Malheiros, 2011 267
5.5.2.1.8 Metodologia científica descomplicada..., Silva e Porto, 2016 270
5.5.2.1.9 Metodologia do trabalho científico, Prodanov e Freitas, 2013 273
5.6 Relacionando as abordagens dos livros-textos 276
5.7 Relacionando formação e área de atuação dos autores 280

CONSIDERAÇÕES FINAIS 288

REFERÊNCIAS 300

APÊNDICE – Lista com a formação dos autores dos livros-textos e a área de atuação 314

INTRODUÇÃO

Professores universitários notam que uma parcela expressiva de estudantes de graduação desconhece especificidades do letramento acadêmico e dos gêneros discursivos, conhecimentos esses que são necessários para as práticas de estudo e pesquisa dessa modalidade do ensino. Por outro lado, em geral, é por meio da disciplina Metodologia Científica que os professores orientam os estudantes a pensar sobre pesquisa e ciência no universo acadêmico e a produzir esses trabalhos, nas disciplinas e na conclusão do curso.

Esse cenário é marcado, no entanto, por questionamentos e desafios, fato que pode ser evidenciado com a experiência que venho adquirindo ao atuar nesse segmento educacional. É comum haver críticas quanto à forma como a disciplina Metodologia Científica é desenvolvida. Além disso, alguns estudantes de graduação questionam a necessidade dessa disciplina, frequentemente oferecida no início da formação universitária, apesar de sua importância ser significativamente ampliada no final da graduação, quando os estudantes precisam elaborar o trabalho escrito de finalização de curso, geralmente uma monografia.

Dessa constatação, na prática, surge a problematização deste estudo. Nesta tese, pesquiso as relações que se estabelecem entre o letramento acadêmico, os gêneros acadêmicos e a disciplina Metodologia Científica. Inicialmente, são apontados os objetivos e a pergunta de pesquisa, que orientam essa proposta de investigação.

A pergunta de pesquisa que melhor expressa esse cenário é: *de que modo se pode contribuir com conhecimentos da Educação e dos Estudos Linguísticos para que haja uma maior compreensão dos parâmetros envolvidos na escrita acadêmica?*

Da problematização do tema emerge, então, o *objetivo geral* desta pesquisa:

Analisar as contribuições de conhecimentos referentes ao letramento e aos gêneros acadêmicos por meio de uma avaliação de livros-textos de Metodologia Científica, que têm entre as suas funções a de auxiliar professores e estudantes na produção de gêneros escritos em cursos de graduação.

Como forma de delimitação do objetivo geral acima apresentado, este trabalho é norteado pelos seguintes objetivos específicos:

1- *Investigar perspectivas e visões sobre os conceitos letramento, letramento acadêmico e letramento científico, no âmbito das ciências humanas e no das ciências da natureza;*

2- *Discutir características fundamentais de gêneros acadêmicos escritos de graduação, relacionando-as ao letramento, a fim de contribuir para o entendimento do processo que envolve a produção desses gêneros;*
3- *Analisar como o gênero monografia figura em livros-textos de Metodologia Científica destinados a cursos que demandam de produção escrita no final da graduação;*
4- *Analisar as abordagens propostas para a monografia de graduação nos livros-textos quanto aos elementos da textualidade coesão e coerência, considerando que esses elementos são intrínsecos à produção textual.*

De forma a possibilitar uma clara compreensão dos objetivos específicos e a relevância dos estudos, esses objetivos são agora apresentados de forma mais detalhada, a fim de evidenciar como pretendo alcançá-los nesse estudo, além da contribuição proposta por esta tese. Mais adiante, são apontados os percursos de pesquisa e a prática docente que conduzem à proposta aqui apresentada.

Iniciando pelo objetivo específico (1): *investigar perspectivas e visões sobre os conceitos letramento, letramento acadêmico e letramento científico, no âmbito das ciências humanas e no das ciências da natureza;* este foi delineado por meio de uma extensa pesquisa teórica, fazendo-se uma revisão na literatura, com a finalidade de observar possibilidades de ocorrências de dicotomias ou contradições entre os discursos teóricos. A relevância desse objetivo se configura por haver a necessidade de uma revisão na origem desses conceitos nos seus usos e em suas ressignificações.

A compreensão do que seja o letramento acadêmico e o científico, de certa forma, pode influenciar a maneira como os profissionais que atuam no ensino superior preparam suas aulas, conduzem as disciplinas, direcionam os estudantes. Isso implica afirmar que o modo como o letramento é delineado na literatura pode repercutir em como os professores universitários compreendem os conhecimentos a ele relacionados. A relevância dessa questão é, consequentemente, significativa ao se considerar que a formação dos professores que lecionam a disciplina Metodologia Científica e/ou orientam os estudantes no ensino superior é demais diversificada.

Muitos desses profissionais começam a atuar nessa área sem uma reflexão teórica mais ampla ou ainda sem uma formação específica quanto ao(s) curso(s) em que irão atuar, o que amplia a importância dos livros-textos. Desse modo, a área de formação e atuação,

experiências pessoais, perfis acadêmicos e os livros pesquisados ou consultados por esses profissionais, sobretudo lecionando a disciplina Metodologia, podem incidir diretamente na prática e no currículo "real" dessa disciplina. Além disso, muitas vezes, a disciplina não é plenamente orientada pelo currículo / pela ementa proposto(a) na grade de ensino da instituição.

Some-se a esses parâmetros o fato de as formações universitárias ocorrerem no âmbito das ciências sociais e no das ciências da natureza. Isso, por certo, possibilita se desenharem percepções diferentes sobre o letramento nessas duas visões e possivelmente pode desencadear compreensões distintas no direcionamento dado pelos professores na condução de suas aulas, o que irá se refletir na sua prática.

Esses condicionantes possibilitam afirmar que os livros-textos de metodologia podem influenciar diretamente a percepção desses profissionais em relação à disciplina, às suas estratégias pedagógicas e às orientações curriculares. Considerando que os livros-textos direcionam a práxis dos professores, reforçamos a importância desta pesquisa e a necessidade de esses parâmetros serem investigados. Assim, um estudo sobre como o letramento se configura em livros destinados a contribuir para a disciplina Metodologia Científica mostra-se de grande relevância.

Debruçar-se sobre as abordagens propostas para conceitos fundamentais intrínsecos às práticas de estudo e de pesquisa evidencia-se como uma pertinência para o cenário acadêmico. A investigação dos conceitos *letramento acadêmico* e *letramento científico* será, posteriormente, relacionada à produção de gêneros dessa esfera do ensino. Convém ressaltar que esse primeiro capítulo é teórico.

Quanto ao objetivo específico número (2): *discutir características fundamentais de gêneros acadêmicos escritos de graduação, relacionando-as ao letramento, a fim de contribuir para o entendimento do processo que envolve a produção desses gêneros –*, debruço-me sobre a literatura, com o olhar direcionado para os elementos que envolvem a produção escrita acadêmica. A partir do conceito *gênero textual / discursivo*[1], estabeleço o direcionamento aos aspectos intrínsecos aos gêneros escritos acadêmicos, sua organização, estruturação, seus elementos textuais e semânticos considerados fundamentais para que os gêneros sejam compreendidos e produzidos satisfatoriamente.

---

[1] Os conceitos *gêneros textuais / discursivos* são posteriormente detalhados, apontando-se distinção entre eles, no segundo capítulo.

Os estudos sobre os gêneros, advindos dos estudos de Bakhtin (1997), trouxeram uma nova perspectiva no processo de compreensão dos gêneros e, consequentemente, no de ensino-aprendizagem. Essa mudança de paradigma figura explicitamente no material destinado à educação básica – nos livros didáticos. Seguindo essa linha de raciocínio, verificamos se esses conhecimentos se expandiram aos livros-textos que tratam de gêneros produzidos em graduação.

É observado, na prática de sala de aula e por meio de leituras e reflexões, que, para se trabalhar produção textual no âmbito universitário, deve haver uma convergência entre saberes relacionados a esses dois conceitos: *letramento* e *gêneros*. Dessa forma, detenho o olhar na perspectiva não só de estabelecer relação entre esses conceitos, mas também investigar como os conhecimentos relacionados a tais conceitos podem favorecer para que o profissional detenha uma melhor compreensão do letramento e da produção dos gêneros dessa esfera do ensino sobretudo ao atuar com estudantes de graduação.

Esse objetivo poderá possibilitar a identificação de lacunas e convergências, de modo a procurar apontar parâmetros que podem estar sendo pouco enfatizados na literatura ou ainda não estar sendo considerados a respeito dos gêneros. Deve-se ainda levar em consideração que, pela quantidade de gêneros acadêmicos, não há um consenso na literatura de quais gêneros devem ser os mais enfatizados nas aulas nem de que modo deve ser feita a abordagem. Há de se considerar que nesta pesquisa ocorre um recorte sobre os gêneros acadêmicos escritos a que estudantes de graduação têm mais acesso, quais sejam: *resumos*, *resenha*, *fichamento* e, mais especificamente, a *monografia*.

Desse modo, um olhar atendo às questões que envolvem o letramento e os gêneros acadêmicos, convergindo para a produção desses gêneros, é relevante para a literatura e é pertinente aos profissionais que atuam no ensino superior. O desenvolvimento desse objetivo poderá ainda fomentar possíveis desdobramentos de pesquisas nessa área. Esse objetivo específico é teórico e se desenvolve predominantemente no segundo capítulo desta tese e no quinto, na análise.

Em relação ao objetivo específico (3): *analisar como o gênero monografia figura em livros-textos de Metodologia Científica destinados a cursos que demandam de produção escrita no final da graduação,* esse objetivo é relevante ao se considerar que os gêneros são universais, isto é, são intrínsecos a todas as áreas do conhecimento e sofrem influências das respectivas áreas do saber. Nessa etapa, proponho uma abordagem das especificidades da *monografia* apresentadas pela literatura e pelos dados gerados pelos livros-textos, estabeleço

relação entre esses conhecimentos e os relaciono aos *letramentos: acadêmico* e *científico*. Esse objetivo, que é de natureza aplicada, é tratado no terceiro e no quinto capítulo.

Nesse viés, ofereço uma convergência de conhecimentos que possam contribuir para a área do saber referente à produção escrita, que se mostra, por vezes, tão ampla, que permite ser questionada. O estudo discute até que ponto informações relevantes à produção de monografias em cursos de graduação são difundidas em livros-textos de autores de áreas distintas do conhecimento. Por outro lado, identifica, igualmente, que há conceitos intrínsecos a esse gênero que devem ou deveriam ser recorrentes e que, por alguma razão, não estão sendo contemplados ou não estão recebendo a devida atenção. Nessa perspectiva, investigo as implicações que isso pode vir a desencadear. Esse terceiro objetivo específico é desenvolvido no terceiro e no quinto capítulo desta pesquisa.

Por fim, o objetivo específico (4): *analisar as abordagens propostas para a monografia de graduação nos livros-textos quanto aos elementos da textualidade coesão e coerência, considerando que esses elementos são intrínsecos à produção textual.* A importância desse objetivo se deve em razão de os olhares sobre os gêneros, em especial, a monografia sofrer interferências dessas respectivas visões, considerando que os autores dos livros são de diferentes formações e atuam em áreas das mais diversificadas. Ademais, esses livros direcionarem o trabalho dos professores e, certa forma, a produção textual dos estudantes de graduação.

Sendo assim, os profissionais que atuam na disciplina Metodologia Científica tendo consciência desse imbricado processo devem levar em consideração que estudantes universitários estão iniciando uma nova fase de formação, de modo que se deve propor um direcionamento que disponibilize informações fundamentais suficientemente para a confecção dos gêneros escritos solicitados. E, entre os conhecimentos intrínsecos à produção de gêneros, além do conceito, da descrição e das características estruturais, devem-se incluir o contexto, aspectos linguísticos e semânticos, considerando-se a utilização de elementos coesivos na escrita, de modo organizado, adequado e estruturado, além de se primar pela coerência.

Ocorre, no entanto, que há livros-textos compostos por tantas informações e das mais variadas, que, por vezes, chegam a confundir ou mesmo a ocasionar questionamentos, como, por exemplo: *o que seria mais relevante entre os conteúdos dispostos em determinado livro*? *Quais conhecimentos devem ser disponibilizados para se produzir determinado gênero? Quais são os livros mais indicados para a prática de ensino de determinado gênero?* Some-se a isso o fato de que parte desses livros dispõe de conteúdos díspares, por apresentar

abordagens sobre ciência, universo científico, metodologias para se fazer pesquisa e sobre os gêneros acadêmicos.

Nessa perspectiva, os livros-textos que compõem o *corpus* estão sendo analisados com o foco em conhecimentos considerados fundamentais para o desenvolvimento satisfatório ao tratar dos gêneros acadêmicos. Isso inclui os gêneros escritos mais comuns e graduação e os elementos intrínsecos: à sua organização, à estrutura, aos elementos linguísticos e semânticos. Esse quarto objetivo específico é desenvolvido no segundo e terceiro capítulos; no segundo, estabeleço delimitação, ao tratar desses gêneros comumente produzidos por graduandos: *resumos*, *resenha* e *fichamento* e, mais detidamente, a *monografia*, no quinto capítulo da tese.

O *corpus* de análise é formado inicialmente por vinte e dois livros-textos de metodologia e redação científicas[2], considerando-se que entre as finalidades desses livros consta contribuir para trabalho do professor e para a produção acadêmica dos estudantes. Foram estabelecidos como critérios para a escolha das obras analisadas os seguintes itens: data de publicação, edição ou reimpressão, por se considerar relevante o fato de as obras terem passado por algum desses processos nos últimos dez anos, com exceção do livro de Michel, que é uma segunda edição, atualizada e ampliada, de 2009.

Em que medida se dá o alinhamento entre o que se propõe e o que efetivamente se oferece pode ser um sinalizador de como é feita a orientação para a produção de gêneros. Nessa perspectiva, estabeleço delimitação nos conhecimentos relacionados aos gêneros acadêmicos escritos que figuram em graduação, sobretudo a monografia. Ao longo da pesquisa, ao se considerar mais especificamente o gênero *monografia*, o *corpus* de análise se reduz a nove livros-textos, pois um percentual, catorze deles, não trata desse gênero. Esse dado é um sinalizador de que a monografia não recebe a atenção necessária no *corpus*.

A relevância desse quarto objetivo se dá pelo fato de que poderá trazer profícuas contribuições para a literatura da área da produção científica e redação. Consequentemente, irá colaborar para professores que atuam no ensino superior nos mais variados campos do conhecimento, estendendo-se aos estudantes de graduação.

Pelos objetivos de pesquisa aqui expressos, defendo a *tese* de que livros-textos de metodologia científica não atendem satisfatoriamente na abordagem a compreensão e a produção textual do gênero *monografia*, de graduação. Portanto, por meio desta pesquisa

---

[2] A relação de livros-textos que compõe o *corpus* de análise encontra-se no quarto capítulo.

proporciono uma contribuição singular para a área da produção de gêneros acadêmicos escritos.

Em relação ao delinear desta pesquisa, este se configura com base na minha *trajetória*, o que apresento a seguir.

As vivências do meu período de estudante da rede pública, na educação básica e na formação superior e, posteriormente, a observação na práxis da profissão, ao longo de mais de quinze anos atuando com língua materna, foram elementos que contribuíram, de certa forma, para minha trajetória como pesquisadora na área de produção de textos.

Com formação em Pedagogia e em Língua Portuguesa, tive o que considero algo que conta a meu favor: a oportunidade de atuar ao longo de minha práxis com produção textual nos três segmentos de ensino, a saber, inicialmente na educação fundamental, depois no antigo ensino médio e, posteriormente, atuando no ensino superior com a disciplina Português Instrumental. Essas vivências, inerentes à minha formação, permitem-me afirmar que verifico uma complexidade em relação ao que envolve o processo de escrita de uma parte dos alunos nos diferentes segmentos de ensino.

Quando ingressei no mestrado, em 2014, já estava atuando com a disciplina Português Instrumental, no ensino superior, e, nesse contexto, observava que um grupo de estudantes não dispunha de desenvoltura nem habilidades suficientes de conhecimentos inerentes à educação básica, que deveriam ter sido assimilados nessa etapa então concluída. A disciplina Português Instrumental tem a função de contribuir para reduzir possíveis problemas relacionados a conteúdos desse segmento do ensino que não tenham sido assimilados pelos alunos, em especial do conhecimento idiomático, para, a partir do domínio desse conhecimento, começarem a ser apresentados os conteúdos relacionados aos gêneros acadêmicos escritos, como, o *resumo informativo*, a *resenha* e o *relatório*.

Com base em dificuldades enfrentadas pelos estudantes, na regência dessa disciplina, surgiu o viés adotado em minha dissertação de mestrado, defendida em 2016. Fiz a pesquisa com estudantes que haviam acabado de ingressar no Curso de Formação de Bacharéis em Ciências Náuticas, na Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM). A disciplina Português Instrumental é ministrada no primeiro semestre do curso. Na pesquisa, tratei de aspectos que envolviam a leitura e a escrita, a partir de textos jornalísticos, com o intuito de se ter uma melhor compreensão do processo de leitura e escrita por que passam estudantes que tenham acabado de ingressar numa graduação.

Entre as contribuições da pesquisa, os dados gerados indicaram que a produção textual no ensino médio privilegia a escrita da tipologia dissertativa, por meio da qual estudantes desenvolvem linhas de raciocínio sobre situações das mais variadas da vida em sociedade. Na perspectiva dos estudantes, a dissertação é desenvolvida com a intenção de ser aproveitada em concursos dos mais variados, como no Enem, em concursos públicos, civis e militares, entre outros, considerando-se que estes exigem a escrita de uma redação (MATOS, 2016). Essa experiência do mestrado fomentou novas leituras, o que se materializa com esta pesquisa.

Com a conclusão da pesquisa de mestrado, em 2016, surge a oportunidade de regência da disciplina Metodologia da Pesquisa[3]. Essa experiência proporcionou e continua proporcionando, a cada ano, ampliar a minha percepção sobre a complexidade por que passa o professor ao atuar nessa disciplina, de acordo com o(s) curso(s) em que venha a atuar. Nessa disciplina específica, ocorre a particularidade de serem feitas leituras sobre o próprio conhecimento científico, o que se dá por meio de capítulos de livros-textos, além de ser exigida dos estudantes produção textual acadêmica escrita, como resumos, resenha e, mais especificamente no meu caso, a elaboração de um projeto de pesquisa.

Adicione-se a essa experiência o fato de que, atuar com a disciplina Metodologia da Pesquisa, estabelecendo relação com a outra disciplina, Português Instrumental, vem expandindo o meu olhar acerca de vários parâmetros que envolvem a produção textual no âmbito do conhecimento científico. Lecionando essas duas disciplinas, tenho observado que, a princípio, os saberes da educação básica, quando já internalizados pelos estudantes, contribuem significativamente para o desempenho das tarefas relacionadas à leitura, que é mais densa, e à produção textual, que é padronizada.

Esses saberes já internalizados configuram-se como facilitadores de todo o processo: da leitura à consecução do projeto. Já o contrário, quando os saberes sobre o próprio idioma, hábito de leitura e habilidades na escrita não estão suficientemente internalizados, isso dificulta o processo de desenvolvimento dos estudantes. Assim sendo, os diferentes tipos de conhecimento: idiomático, de mundo, enciclopédico, entre outros relacionados à produção textual (KOCH, 2011a e 2011b; KOCH e ELIAS, 2014a e 2014b), são colocados em prática, no início de uma graduação, conhecimentos esses que atuam como base para ocorrer compreensão e construção de outros saberes mais complexos.

---

[3] Essa disciplina figura com outras denominações, como, por exemplo, Metodologia Científica, Introdução à Pesquisa, Iniciação à Pesquisa ou nomes correlatos, de modo que essas denominações são consideradas sinônimas nesta tese. Priorizo, no entanto, a denominação "Metodologia Científica".

Ademais, uma das funções da disciplina Metodologia da Pesquisa é contribuir para que esse desenvolvimento sobrevenha, sofra um aperfeiçoamento. Nesse cenário, tenho consciência de que os professores que atuam nas disciplinas iniciais das graduações têm um trabalho redobrado; pois, além de atuarem nas suas respectivas disciplinas, têm de estar atentos a essas especificidades. Ao mesmo tempo que desenvolvem suas atribuições de modo condizente ao ensino superior, devem buscar desenvolver um trabalho que consiga amenizar essas questões que geram certo impacto na sua atuação.

Por outro lado, tenho consciência de que estudantes universitários, guardadas as devidas proporções, também passam por um processo em que ocorrem dificuldades quanto à produção textual inerente a esse novo universo, e têm de procurar mecanismos para superá-las. O ensino superior exige determinadas habilidades já nas primeiras aulas, no primeiro semestre, assim que ingressam numa graduação. Além disso, os estudantes são inseridos num contexto que exige condições e autonomia para se desenvolverem, num tempo relativamente curto. Não seria surpresa, portanto, se não ocorressem desencontros nesse novo ambiente, em que vários fatores se inter-relacionam.

Com base nessa trajetória e nessas experiências e percepções, examino nesta tese questões que envolvem o letramento acadêmico e a produção de gêneros acadêmicos, relacionando-os a livros-textos de Metodologia científica. Considerando-se que entre as funções dessas obras uma delas é orientar professores e, consequentemente, estudantes universitários, por meio desta pesquisa tem-se uma compreensão do quanto esses livros atendem a essa proposta.

Nas experiências vividas regendo a disciplina Metodologia da Pesquisa, ao buscar conteúdos de apoio para a regência das aulas e para direcionar os estudantes na elaboração dos gêneros discursivos, mais especificamente do projeto de pesquisa, observo que os livros-textos destinados a essa área do saber devem ser objetos de análise, devem propor discussões e reflexões. Em outras palavras, devem ser interpretados ou analisados sob um olhar mais acurado.

Na minha práxis, tenho de recorrer a várias literaturas para dar conta da quantidade de informações necessárias a que os estudantes têm de ter acesso, tanto para o desenvolvimento dos conteúdos propostos pela disciplina quanto para a tarefa exigida dos estudantes, no meu caso: elaborar o *projeto de pesquisa*. Nessa experiência, percebo que conceitos relevantes para o desenvolvimento da disciplina e conhecimentos suficientes para a elaboração do projeto estão “pulverizados” por várias obras destinadas a esse fim. Para fazer uma espécie de

“amarração”, tenho, portanto, de dispor de um número acervo que atenda a essa demanda. A biblioteca de um professor que atua nessa esfera está em constante processo de construção.

Atuando nesse meio, detenho o olhar sobre o universo da produção do projeto de pesquisa e observo a inter-relação e uma convergência de conhecimentos sobre o letramento e os gêneros para a área da Metodologia Científica, na percepção do processo ensino-aprendizagem desse gênero. Desse modo, por meio da convergência de três áreas do saber, a pesquisa poderá trazer profícuas contribuições para a escrita acadêmica, mediante essa triangulação entre Educação, Estudos Linguísticos e Metodologia Científica. Essa lente teórica gera reflexões e problematiza questões que podem trazer novos olhares para os estudos que surgiram no país há algumas décadas, a respeito do que envolve a produção de gêneros acadêmicos.

Este trabalho emerge, portanto, do reconhecimento de “lacunas” apontadas por profissionais da esfera acadêmica que ministram disciplina relacionada à produção científica, por professores que orientam estudantes em graduações e ainda pelas dificuldades apresentadas pelos próprios estudantes. Metodologia Científica é uma disciplina que possui uma significativa abrangência de parâmetros que a envolvem, pois é a que geralmente versa sobre o conhecimento científico, além de os professores orientarem os estudantes a produzir gêneros acadêmicos, cujas especificidades os estudantes geralmente desconhecem.

Por meio da literatura e de pesquisas realizadas em diferentes universidades do país, apresentadas em artigos, dissertações e teses, observa-se que é recorrente a constatação de profissionais que atuam em graduações de que um número significativo de estudantes que, ao iniciar no universo científico, não dispõe de muitas habilidades nem de muita desenvoltura nessa fase do ensino, conforme aponta a literatura (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2018; MOTTA-ROTH, 1999, 2006; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; RANGEL, 2016; STHEPHANI e ALVES, 2017).

Conforme mencionado, ao ingressarem no ensino superior, por vezes, os estudantes demonstram falta de intimidade com a leitura e a escrita, o que pode se configurar como um agravante quanto aos conhecimentos que se fazem necessários para o desenvolvimento dessa outra etapa da formação, que é mais complexa. Uma vez que a escrita padronizada e a produção textual desse segmento implicam certa complexidade, esses fatores podem não só comprometer a permanência de estudantes nas mais variadas graduações, mas também interferir na conclusão ou não dos cursos a que se propõem a fazer.

Esse fato requer atenção, dado o investimento de tempo e financeiro despendidos e, mesmo assim, nem sempre ocorrer a tão almejada conclusão do curso. Deve-se considerar que leitura e escrita se dão num *continuum* e se inter-relacionam. Assim, o ensino superior é marcado por um grau de dificuldade maior de leitura e de escrita.

Muito se tem publicado no país quanto às implicações no âmbito da leitura e da escrita de estudantes do ensino superior, como, a título de exemplo: Franco (2015), Fiad (2011); Finatto *et al* (2015), Motta-Roth (2006), Motta-Roth e Hendges (2010), Oliveira (2010; 2015), Rodrigues (2012) e Silva (2013). Essas leituras sinalizam para o fato de o segmento *educação superior* exigir do estudante outra dimensão de leitura e de escrita, que são mais complexas, além de terem que produzir nesse viés, do conhecimento acadêmico.

Ao ingressarem no ambiente universitário, os estudantes precisam desenvolver uma compreensão dos variados elementos que figuram nessa nova modalidade do ensino. Essa compreensão envolve o próprio ambiente acadêmico, – que é cheio de novidades para os denominados "calouros" –, os relacionados ao conhecimento científico propriamente dito, os referentes aos gêneros que terão de ler e de produzir sob normas preestabelecidas, além domínio sobre determinado tema que será a materialização de sua pesquisa ao concluir o curso. Consequentemente, tem-se uma significativa mudança no *modus operandi* da vida do estudante, ao ingressar no universo acadêmico.

Todos esses elementos irão contribuir para, nos cursos de graduação que demandam de trabalho escrito na finalização do curso, o estudante gerar o "produto" posteriormente, que geralmente se materializa por uma *monografia*, comumente denominada pela literatura como Trabalho de Conclusão de Curso - TCC[4]. Uma vez que todos esses conhecimentos encontram-se imbricados, o professor da disciplina Metodologia Científica deve ou deveria ter essa percepção do quanto é complexa a sua função e quanto os livros-textos são relevantes em sua atuação. Portanto, esses livros são merecedores de investigação.

Outra especificidade do ensino superior diz respeito aos cursos de pós-graduação. Estes, por sua vez, devem propor uma formação mais ampla e especializada para os que nele ingressam; pois, nesse estágio, os cursos formam pesquisadores. Dessa forma, os pesquisadores deverão desenvolver-se de modo mais completo, mais minucioso, quanto ao que envolve o meio acadêmico, o conhecimento científico em si e o fazer pesquisa.

---

[4] Cabe ressaltar, a título de terminologia, que *Trabalho de Conclusão de Curso* – TCC – pode ser um trabalho *escrito* de final de curso, geralmente uma monografia, ou um produto que não necessariamente seja escrito. A discussão em torno desse termo encontra-se no terceiro capítulo.

Cabe ressaltar que, em meio aos variados conhecimentos que atravessam o ambiente universitário e que convergem para essa disciplina, surge a necessidade de se fazer um recorte, dadas as variantes envolvidas. Para tanto, delimito a pesquisa aos conhecimentos relacionados aos gêneros acadêmicos escritos que figuram em graduação, dada a necessidade de domínio de saberes dessa área, para a realização da *monografia* de forma satisfatória.

Tendo consciência de que os professores que atuam nos primeiros semestres de graduação, com as disciplinas denominadas básicas, passam a ter que dar conta e a fazer parte de uma conjuntura de elementos e que esses fatores se inter-relacionam, com isso decidi me debruçar sobre livros-textos de metodologia e redação científica. Esta pesquisa emerge, portanto, de experiências vividas em sala de aula e de leituras e reflexões, que resultam em um determinado olhar sobre a produção acadêmica. Nisso, surgem alguns questionamentos, como os apresentados a seguir.

O que é, efetivamente, o letramento acadêmico? O que o caracteriza? Quais são os conceitos de que devem estar dispostos nos materiais (livros-textos) destinados à produção escrita acadêmica, de modo que se possa contribuir para o desenvolvimento do letramento acadêmico? Quais são as implicações envolvidas quanto à produção dos gêneros discursivos acadêmicos? Quais são os conhecimentos sobre letramento e gêneros intrínsecos à disciplina Metodologia Científica que se configuram como norteadores para a produção de uma monografia, em graduação?

Esses questionamentos, de certa forma, direcionam a pesquisa e estão presentes ao longo de todo o texto. Pela pesquisa bibliográfica realizada, observo, no entanto, que são poucos os estudos alinhando os conceitos *letramento acadêmico e gêneros acadêmicos à metodologia científica*, nesse viés, relacionando-os numa triangulação. Esse diferencial contribui para a relevância desta investigação.

Quanto ao conceito, *letramento*, entre os primeiros teóricos que se debruçaram sobre essa temática no Brasil, no âmbito da educação, podem-se citar: Soares (1999, 2015), Kleyman (1995), Tfouni (2010), Rojo (2009), Rojo e Moura (2012). A inserção do termo por esses teóricos nos estudos do país se dá na perspectiva dos primeiros anos do ensino fundamental, da educação básica, como se verá mais adiante.

Cabe registrar que, no cenário brasileiro, já na década de 1967, Othon Moacyr Garcia, na obra intitulada *Comunicação em prosa moderna*, já trazia uma abordagem quanto à preocupação em dar aos alunos uma orientação, de modo a levá-los a pensar de modo claro e objetivo. Isto é, esse pesquisador já mostrava uma inquietação quanto à necessidade de se

levar o estudante a expressar seu pensamento de modo eficiente, a ter precisão nas ideias antecedendo a esses estudos. Dessa forma, a percepção de que o aluno deveria ser inserido num contexto e de que se necessitava de investigações nesse cenário já compunham o cenário de outras áreas do saber no país, sem apresentar, no entanto, a denominação *letramento*.

Já da inserção do conceito *letramento* nos estudos linguísticos, no ensino superior, decorre um número significativo de pesquisas desenvolvidas, alinhando o letramento acadêmico à leitura e à escrita dos gêneros dessa esfera do ensino. Podem ser citados a título de exemplo: Marcuschi (2001), Cerutti-Rizzatti (2012), Oliveira (2017), Terra (2013), Bezerra (2006), Botelho (2016), Franco (2015), Ferreira (2013), Fischer (2007), Gomes (2014), Moura A. (2015), Oliveira (2015), Rodrigues (2012), além de um número significativo de artigos, como Bezerra (2009; 2012; 2015); Dionísio e Fischer (2010) e Moura L. (2015, 2016, 2018). No entanto, observo poucos estudos relacionando *letramento* e *gêneros* à disciplina Metodologia Científica.

Por meio dessas leituras, percebo que alguns saberes da esfera acadêmica, que são tratados ao longo dos capítulos, não devem nem podem ser desconsiderados, por serem questões intrínsecas à elaboração de gêneros acadêmicos escritos, que são mais complexos, comparados aos que os estudantes estavam costumados a produzir na educação básica. Em minha experiência atuando em sala de aula, observo alinhamentos comuns com os apresentados nas pesquisas consultadas, como Motta-Roth (1999, 2006), Motta-Roth e Hendges (2010), Santos (2013) e Oliveira (2017), em que ocorrem convergências por meio da língua materna, mais especificamente dos Estudos Linguísticos, que são interdisciplinares e figuram em todas as áreas do saber.

Outra vertente do letramento, o *científico*, é pesquisado e desenvolvido no viés das ciências da natureza. A fim de atender a uma demanda relacionada aos conhecimentos científicos e tecnológicos inerentes às ciências na sociedade contemporânea, o letramento científico consiste numa percepção voltada para o ensino das ciências naturais aos quais os estudantes devem aprimorar-se desses saberes e utilizá-los no desenvolvimento tecnológico da sociedade. Entre os teóricos dessa abordagem temos: Sasseron e Carvalho (2011), Vitor e Silva (2017), Filho *et al* (2017), Chassot (2018) e Sasseron (2018). Com isso, temos duas vertentes do letramento que, em linhas gerais, buscam o aperfeiçoamento e a autonomia dos cidadãos para que detenham esses conhecimentos e seus desdobramentos em prol da sociedade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa poderá contribuir tanto para as ciências humanas como para as da natureza, porque gêneros discursivos acadêmicos são produzidos praticamente em todas as graduações, nas disciplinas e ainda na produção de um trabalho escrito de finalização de curso, que geralmente se materializa na forma de texto escrito, como a monografia. No viés da escrita acadêmica, esta pesquisa contribuirá para as duas áreas das ciências.

Além disso, a contribuição pode ocorrer também na esfera de atuação dos professores do ensino superior, pois estes buscam aprimorar seus conhecimentos em todos os parâmetros do universo científico, além de fomentar e orientar as pesquisas dos estudantes. Os docentes igualmente vão se construindo como profissionais e pesquisadores, a cada regência de turma, a cada orientação, a cada pesquisa que faça. Sendo assim, os professores universitários igualmente passam por um processo de formação e de aperfeiçoamento. Daí mais um fator para ratificar a relevância desse estudo.

Já quanto a esta pesquisa abranger estudos da área da Educação, dos Estudos Linguísticos e da Metodologia Científica – relacionando o *letramento,* os *gêneros acadêmicos* e a produção de gêneros na disciplina Metodologia –, observo poucas pesquisas, sobretudo fazendo essa triangulação. Desse modo, fazer a convergência de conceitos de áreas distintas do conhecimento que possam vir a favorecer aos professores universitários, independentemente das áreas de formação e atuação e das disciplinas que venham a ministrar, é algo considerado proficiente

Seguindo essa linha de raciocínio, como os cursos de formação superior são dos mais variados e os livros-textos buscam atender às mais variadas áreas do conhecimento, verifica-se na literatura uma quantidade significativa de livros destinados a esse propósito, para atender a essa demanda. Sendo assim, a princípio, esses livros que visam a orientar não só os professores, mas também aos alunos tanto de graduações quanto de pós devem ou deveriam contemplar conhecimentos considerados fundamentais, para a produção de gêneros acadêmicos escritos.

Ao me debruçar sobre esses livros, inicialmente surgem dois questionamentos. O primeiro é o seguinte: considerando-se que há uma expressiva quantidade de livros-textos publicados nessa área do saber, até que ponto esses livros contribuem para as atividades propostas pelo profissional que atua com produção acadêmica? Como se observa significativa quantidade e, do mesmo modo, certa diversidade nas publicações dessa área e se sabe que

quantidade e diversidade não significam necessariamente que as obras atendam a contento a essa finalidade, uma abordagem sobre esses livros torna-se, portanto, pertinente.

O segundo questionamento que surge é seguinte: o que oferecem esses livros que se propõem a ampliar a compreensão dos professores que atuam com a disciplina Metodologia científica e, consequentemente, à produção de gêneros acadêmicos escritos? E ainda: quais são os conceitos e/ou conhecimentos fundamentais que se configuram nesses livros, que têm como objetivo contribuir para a produção acadêmica? Esses questionamentos aqui apresentados servem como elementos de reflexão e de motivação para este estudo, não devendo, dessa forma, ser confundidos com perguntas ou objetivos de pesquisa. Essas questões são utilizadas como embasamento para a tese e, de certa forma, contribuem para o seu desenvolvimento.

São tantos parâmetros envolvidos na produção textual acadêmica, que algumas instituições do ensino superior buscam criar o seu próprio material de apoio para direcionar os estudantes, a fim de atender a essa demanda. Isso se evidencia ao se observar a quantidade de material elaborado pelas Instituições de Ensino Superior pelo país, sobretudo material destinado à modalidade de ensino à distância.

A seguir, apresento o delinear da estrutura desta pesquisa.

No primeiro capítulo há exposição dos conceitos *letramento*, *letramento acadêmico*, *letramento científico*, seus desdobramentos, suas implicações, a trajetória dos estudos no Brasil. Além disso, exponho e discuto as percepções do que é o letramento tanto no âmbito das ciências sociais quanto no das ciências da natureza, fato esse que influencia a maneira como os professores que atuam no ensino superior o compreendem. Por meio deste capítulo, que é teórico, desenvolvo o primeiro objetivo específico desta pesquisa.

Os conceitos referentes aos gêneros acadêmicos, os estudos no Brasil, modalidades dos gêneros, composição, distinção entre gêneros textuais e discursivos, questões da linguística textual, sobretudo da coesão e da coerência referentes ao texto em si, fazendo um recorte na modalidade escrita, são tratados no segundo capítulo. Cabe ressaltar que nesta pesquisa é feita uma abordagem inicialmente sobre os gêneros *resumos*, *resenha e fichamento*, comuns às graduações, de modo a apresentar como são contemplados na literatura até mesmo para verificar se as exposições destoam das oferecidas sobre a monografia. No segundo capítulo, estabeleço ainda relação entre o letramento acadêmico e os gêneros acadêmicos escritos, na perspectiva de gerar elementos que possam vir a contribuir para a disciplina Metodologia Científica.

O terceiro capítulo é composto pelo contexto do surgimento da exigência do trabalho científico na finalização de curso de graduação e seus desdobramentos, a saber: a educação e a formação universitária, a graduação, a exigência do trabalho escrito de final de curso de graduação e questões relacionadas ao currículo, na perspectiva da disciplina Metodologia. Exponho e discuto ainda as atribuições do professor dessa disciplina. Esse capítulo tem o propósito de fundamentar a complexidade que envolve a estrutura educacional do ensino superior do país, desdobrando-se no contexto da monografia de graduação. Esse processo histórico influencia, em certa medida, na aplicação, na prática pedagógica do professor e, consequentemente, na expressiva quantidade de livros-textos destinados à execução de gêneros acadêmicos.

O quarto capítulo constitui-se de duas etapas que compõem o todo da pesquisa. Desse modo, na primeira etapa constam: a metodologia adotada nesta pesquisa, a construção do *corpus*, os livros-textos selecionados e um roteiro para a análise dos livros. Além disso, considerando que esta é fundamentada na perspectiva da Educação, conhecimentos dessa área são incorporados, a fim de agregar saberes que se relacionam ao objetivo geral proposto. Na segunda etapa do capítulo, então, temos: a distinção entre livro didático e livro-texto, os estudos sobre a Aprendizagem significativa, de Ausubel, e o cenário do mundo tecnológico temporâneo. Cabe enfatizar que cada uma das seções dispõe de sua respectiva justificativa.

No quinto capítulo, apresento e discuto os dados gerados pela análise dos livros-textos. Nele, ocorre a convergência dos conhecimentos intrínsecos à produção dos gêneros acadêmicos, apontando encontros e desencontros com a literatura, fazendo convergência dos conhecimentos tratados nos capítulos anteriores. Nesse capítulo exponho e analiso as abordagens propostas pelo *corpus* para a produção da *monografia*, com sua respectiva organização, estrutura, enfatizando questões da coesão e da coerência, elementos esses tão importantes para se engendrar um texto.

Ainda no quinto capítulo, de acordo com os respectivos autores e suas respectivas as áreas de atuação, são investigados os parâmetros envolvidos na construção do gênero monografia, exponho o que a literatura apresenta e o que os livros-textos que compõem o *corpus* oferecem, efetivamente. Estabeleço ainda relação entre a formação dos autores dos livros e a percepção adotada sobre os gêneros acadêmicos. Por fim, faço as considerações finais.

Com base nessa exposição, esta pesquisa tem, portanto, o intuito de trazer à discussão uma análise acerca das implicações que envolvem a produção de gêneros acadêmicos escritos,

que é considerada complexa, pois envolve vários parâmetros, conforme apresentado. Para tanto, faz-se necessário debruçar-se, separadamente, sobre as questões que compõem esse universo, como se vê no desenvolvimento dos capítulos a seguir.

CAPÍTULO I

Neste primeiro capítulo, denominado *Estudos sobre o letramento*, exponho esse conceito, seu processo histórico, os estudos sobre o *letramento acadêmico*, o *letramento científico*, seus desdobramentos no âmbito das ciências sociais e das ciências da natureza e os estudos no Brasil. Isto é, os estudos teóricos e os parâmetros que envolvem essa área do conhecimento, do que atinjo o primeiro objetivo específico desta pesquisa. Nisso, cabe ratificá-lo. O primeiro objetivo específico desta pesquisa é *investigar perspectivas e visões sobre os conceitos letramento, letramento acadêmico e letramento científico, no âmbito das ciências humanas e no das ciências da natureza*. Cabe ressaltar que esse primeiro objetivo da pesquisa é teórico.

Por meio dos parâmetros que envolvem o letramento acadêmico, fazendo um histórico desse campo de estudos, desenha-se um viés que relaciona esse letramento, os gêneros textuais escritos produzidos no âmbito universitário e a disciplina Metodologia Científica. Inicialmente, trato, no entanto, do conceito *letramento*, o que exponho a seguir.

1 ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO

É de entendimento no ambiente universitário que, no processo de desenvolvimento das sociedades, ao se perceber que não se tem uma explicação pautada no conhecimento científico sobre um determinado fenômeno, pesquisadores se dedicam à procura de elementos que possam explicá-lo. Os estudos sobre o letramento não poderiam ser diferentes. Eles acontecem em razão de uma série de questionamentos feitos por pesquisadores, a fim de se buscar subsídios que pudessem contribuir para uma melhor compreensão do que envolvia o baixo desempenho de alunos que não dispunham de rendimento satisfatório em relação à aquisição e ao domínio do idioma. Nesse cenário inicial, emergem os conceitos tratados neste capítulo.

1.1 O conceito *Letramento* e seus desdobramentos

Antes de mais nada, convém ressaltar que não há um conceito único para o termo *letramento* na literatura brasileira. E a discussão em torno desse conceito gerou uma série de debates entre os teóricos e muitas publicações no país, uma vez que os dois conceitos – *alfabetização* e *letramento* – eram utilizados ora como distintos, ora como sinônimos (ROJO,

2009). Essa pluralidade gerou uma discussão, que foi se estendendo à medida que os estudos e os textos foram sendo desenvolvidos. O foco do ensino, no caso, era a primeira etapa da educação, a infantil. Entre os primeiros teóricos que se debruçam sobre essa temática no Brasil, podem-se citar: Soares (1999; 2015), Kleyman (1995), Tfouni (2010) e Rojo (2009).

Por longa data, o fato de haver um contingente significativo de analfabetos na população brasileira fomentava várias discussões a respeito dos parâmetros que envolviam a repetência e a evasão dos alunos, o que ficou caracterizado como *fracasso escolar*. Contextualizando o cenário da década de 1970, no Brasil, para atender à demanda do programa de metas da industrialização, alinhou-se o avanço da expansão da indústria com o processo de expansão do ensino técnico profissionalizante, direcionado ao mercado de trabalho. Nesse processo não havia, no entanto, uma preocupação com domínios básicos de escrita nem de leitura, o que se caracterizava como algo incongruente para o ensino (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Os questionamentos e estudos sobre o que ocorria no processo educacional brasileiro dão ênfase ao fato de um contingente significativo de alunos não se tornar "apto", isto é, alfabetizado. Assim, o conceito *letramento* é incorporado à literatura brasileira. Esse conceito foi inserido nas pesquisas e nos textos produzidos no contexto da segunda metade dos anos da década de 1980, relacionando-se, portanto, à *alfabetização* (SOARES, 1999).

A título de exemplos, podem-se citar obras produzidas no Brasil, como: *Letramento: um tema em três gêneros* (1999) e *Alfabetização e letramento* (2009) de Magda Soares; *Letramento e alfabetização*, de Leda Tfouni (2010); *Os significados do letramento*, organizado por Ângela Kleiman (2012), obra essa que traz vários autores tratando do tema. Somem-se a essas obras, *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009) de Roxane Rojo e *Multiletramentos na escola* (2012), de Roxane Rojo e Moura, além de artigos e eventos realizados sobre o tema com a participação desses autores.

Segundo Soares (2009), o conceito foi adotado pela primeira vez em livro no Brasil na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, no ano de 1986. No entanto, antecedendo essa obra, tem-se a da pesquisadora argentina Emília Ferreiro, que, junto à Ana Teberosky, lança, em 1979, o livro *Psicogênese da língua escrita*, obra essa que é referência nos estudos relacionados à aquisição da leitura e da escrita aqui na América Latina.

Ao tratar das questões que envolvem o analfabetismo em países de terceiro mundo (considerando-se o contexto histórico, a década de 1980), Ferreiro menciona que, nos países de primeiro mundo, em especial a França, percebeu-se que havia um percentual de alunos que

não atingia uma formação satisfatória quanto à aquisição e ao domínio do idioma. Nessa direção, Ferreiro adota em suas pesquisas uma mudança de percepção: do processo de aquisição da escrita passou a deter o olhar sobre o processo da aprendizagem.

Essa mudança de perspectiva foi muito significativa para o entendimento de como se dava a aprendizagem. No âmbito da educação, na América Latina, é possível que *Psicogênese da língua escrita* seja um marco na perspectiva que envolve a compreensão do processo em que se dá o ensino e a aprendizagem. Além disso, é provável que esta tenha sido a primeira obra latina em que se passou a adotar uma visão interdisciplinar do processo em que o aluno está inserido, isto é, em um contexto, pois ele passou a ser visto de modo mais complexo.

A saber, o aluno passou a ser considerado como um sujeito cognitivo, que pensa sobre a língua escrita, está inserido dentro de um processo de relações complexas, constituído por vários fatores históricos e sociais. E, como é por meio dessa complexidade que as práticas sociais se dão e estas são mediadas pela escrita, que é uma representação da linguagem, os estudantes passaram a ser vistos além da educação, da Pedagogia; atribuíram-lhe um olhar também pelo viés da Psicologia e dos Estudos Linguísticos, portanto, de modo mais abrangente.

Soares traz na obra *Letramento: um tema em três gêneros* (1999) um capítulo sobre o conceito e faz uma análise do vocábulo. Menciona que *letramento* tem origem inglesa de *literacy*, derivada do latim *littera*, que diz respeito à letra. E que, decompondo a palavra, tem-se *littera* (letra) mais a partícula *cy* (que significa condição ou estado de). Interpreta, então, a palavra como: "condição de ser letrado".

Nesse cenário, surgem várias indagações quanto ao termo, como menciona Grando (2012), pois, no Brasil, "letrado" diz respeito à erudição, conhecimento literário, literato[5]. Ademais, o prefixo "i-", em "iletrado", que é antônimo, refere-se à pessoa não erudita, isto é, desprovida de conhecimentos literários. Essa acepção é, portanto, distinta de "letramento". Já no inglês, "letrado" se refere à pessoa que dispõe de habilidade de ler e escrever. Em meio a essas descrições, a pluralidade do conceito *letramento* foi sendo incorporada aos estudos e às discussões no Brasil no contexto que envolvia a alfabetização infantil ou a falta dela.

Para Soares (2015, p. 15), ao se fazer distinção entre aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita, isso proporcionou que se tornasse: "cada vez mais clara, concretizando-se, hoje, na distinção entre alfabetização e letramento". Já na obra de 1998, defende que

[5] Dicionário Houaiss, 2001.

letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Outro pesquisador, Chassot (2018), discorre sobre os estudos que ocorrem há décadas em relação à alfabetização, em que esse termo é vinculado às Ciências Humanas. Nesse caso, menciona a necessidade de os alunos estarem alfabetizados em língua materna e em matemática para se desenvolverem nos estudos. Quanto à variedade de conceitos utilizados, esse pesquisador argumenta, com exemplos de situações que corroboram para a sua linha de pensamento, que o termo *alfabetização* é inadequado.

Exemplifica com uma situação em que esse termo é utilizado para se referir a quem sabe ler e escrever, como, por exemplo, um cidadão português que não conhece o idioma tailandês. Nesse caso, o cidadão seria considerado analfabeto nesse último idioma. Com base nisso, acredita que *letramento*, derivado do inglês *literacy*, seria o termo mais condizente para ser utilizado. Além disso, considera que, em português, mais adequado ainda seria a utilização do termo *letrado*.

Já Kleiman (2012) utiliza a fala de Scribner e Cole (1981) como argumento, para afirmar que se pode definir letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita. E isso se dá tanto como sistema simbólico quanto como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos.

Nessa discussão em torno dos dois conceitos, Tfouni (2010) declara que a alfabetização diz respeito à aquisição da escrita, é de âmbito individual. Esta se dá por meio da aprendizagem de habilidades, tanto para a leitura quanto para a escrita, e das práticas de linguagem, o que ocorre pela escolarização, pelo processo de instrução formal. Já em relação ao letramento, Tfouni (2010) afirma:

> O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado (TFOUNI, 2010, p. 12).

Em outro momento, Tfouni (2010, p. 86) afirma que: "O sujeito do letramento, no entanto, não é necessariamente alfabetizado". Observam-se, assim, distinções entre os dois termos apontados pela autora. Essa pesquisadora recorre ainda à literatura inglesa e faz um levantamento dos significados do conceito *letramento* naquela literatura e se certifica de que

ocorre variedade de significados, isto é, uma variedade semântica também naquele idioma. Tfouni (2010) apresenta, então, três visões adotadas para o conceito.

A primeira, denominada pela autora de *individualista-restritiva*, consiste em uma perspectiva para aquisição da leitura / escrita. Como exemplo, cita literalmente *Langer*, na obra *A Socio-Cognitive Perspective on Literacy*, de 1887, em que o conceito se confunde com alfabetização. Letramento é, assim, a habilidade para ler e escrever e está relacionada à escolarização e ao seu bom desempenho; é algo que se dá individualmente por meio da aquisição de habilidades.

A segunda perspectiva, denominada *tecnológica*, trata do letramento enquanto produto, terminologia essa vinculada ao progresso da civilização e ao desenvolvimento tecnológico. A título de exemplo, Tfouni (2010) traz um texto de 1984, do autor denominado *Jacob*, que descreve o letramento como uma habilidade para entender materiais escritos, de modo que essa habilidade está relacionada às necessidades de informações da indústria.

Além de Jacob, Tfouni (2010) traz os autores Anderson e Stoke, cuja obra *Social and institucional Influences in the Development and Practice of Literacy*, de 1984, apresenta a afirmação de que o letramento é de suma importância para o discurso científico, para a organização da indústria, do comércio em geral, do governo e da educação.

Por fim, a terceira perspectiva, denominada *cognitivista*. Esta consiste numa percepção da aprendizagem como produto de atividades mentais, de modo que enfatiza os processos internos do indivíduo, em que ele próprio é o responsável por seu processo de aquisição da escrita. Para ilustrar, a autora traz da literatura Olson, de 1984, em *From Utterance to Text: the bias of language in speech and Writing*, que apresenta uma abordagem que tenta explicar o que é aprendido pela criança, individualmente. Nele, focaliza as habilidades, o conhecimento e as intenções que ocorrem nesse processo.

Para ratificar sua linha de pensamento, Tfouni (2010) traz ainda Hirsch, com *Cultural Literacy*, de 1987, que define o letramento com um conjunto de informações de que os leitores competentes possuem. É o que possibilita a compreensão do que se lê, por exemplo, em um jornal, de modo adequado. Com base nessas três acepções, *individualista-restritiva*, *tecnológica* e *cognitivista*, Tfouni (2010) busca comprovar que processos de variação no significado do termo *letramento* ocorreram no Brasil e também em países de língua inglesa, como mostra a literatura.

Cabe ressaltar que Othon Garcia, em *Comunicação em prosa moderna*, de 1967, isto é, antes mesmo dessa discussão sobre o conceito *letramento* e o que o envolvia, já

demonstrava certa inquietação quanto à necessidade de se levar o aluno a pensar de modo claro e objetivo, para que pudesse expressar seu pensamento de modo eficiente. Mencionando, inclusive, que o livro tem esse propósito, Garcia (2010) defende que se deve:

> ensinar o estudante a desenvolver sua capacidade de raciocínio a servir-se do seu espírito de observação para colher impressões, a formar juízos, a descobrir ideias para ser tanto quanto possível exato, claro, objetivo e fiel na expressão do seu pensamento [...] (GARCIA, 2010, p. 7).

Por essa exposição, pode-se inferir que inquietações, quanto à complexidade que envolve o aluno, já existiam em outras áreas do saber, sem necessariamente se adotar o termo *letramento*. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem em que os estudantes estão inseridos e suas práticas sociais suscitavam reflexões em outras áreas do conhecimento, não apenas na esfera da Educação.

Outra característica é recorrente na área das ciências humanas e que merece ser enfatizada. Comumente, ocorre o surgimento de novas terminologias dentro de uma determinada área de atuação, de acordo com pontos de vista dos teóricos. Estes, na intenção de ampliar a discussão, de trazer novas perspectivas, acabam adotando novas terminologias, nos desdobramentos dos seus estudos. No entanto, maneiras distintas de se referir a elementos fronteiriços ou a um mesmo elemento geram, por vezes, problemas em áreas do saber em que tais conceitos são utilizados.

No âmbito da Educação, ocorreu algo assim quanto aos conceitos *alfabetização* e *letramento*, no Brasil. Criou-se uma discussão em torno desses conceitos, que se estendeu por décadas, o que pode ter contribuído para gerar essa pluralidade. E, conforme fora apresentado acima por Tfouni (2010), esse fenômeno não é privilégio entre os estudos que ocorreram no Brasil. Todos esses posicionamentos, ora os conceitos *alfabetização* e *letramento* serem utilizados como sinônimos, ora como distintos comprovam a existência das discussões em torno dos termos, o pluralismo semântico de *letramento* e respectivas divergências, consequentemente, as redundâncias e, porque não dizer, as tautologias, por vezes comuns em pesquisas das ciências humanas.

Assim, fica evidente a existência de divergências, em razão de autores atribuírem à alfabetização competências apontadas por outros como sendo características do letramento. Observa-se, dessa forma, que não há um consenso quanto ao conceito *letramento* nos estudos no país, o que se configura como um problema para essa área do saber, a *Educação*, pois o conceito é a base para o desenvolvimento de um conhecimento. Dadas as circunstâncias em que o conceito foi inserido na literatura do país e os desdobramentos decorrentes, pode-se inferir que ocorre um conflito nessa área de investigação.

Cabe ressaltar, no entanto, a importância dos estudos iniciais sobre o letramento no Brasil – pois os pesquisadores foram impulsionados a se debruçar sobre questões que envolviam o processo de aquisição e de domínio da língua materna, – autores esses que acabaram se consagrando, como Soares, Rojo, Kleiman e Tfouni. Em razão do amplo e exaustivo debate a respeito dessa temática, acabou-se convencionando adotar o conceito *letramento* ao se referir ao primeiro segmento do ensino, vinculado à *alfabetização*.

Um ponto interessante nessas discussões foi que, independentemente dos posicionamentos dos teóricos em relação ao letramento, o fato de esses estudos estarem alinhados a uma preocupação com um ensino contextualizado foi muito profícuo para a educação brasileira, que foi deixando de ser tratada apenas no âmbito individual e passou a ser vista também pelo aspecto social, vinculada às mais variadas práticas, aos contextos sociais de que os alunos participam. Essa mudança de paradigma enfatizou a questão de o indivíduo ir se construindo, tornando-se apto a essas práticas sociais ao longo de sua vida, considerando-se que o letramento se dá num *continuum*.

Observa-se, com isso, que pesquisas desenvolvidas na Europa e na América do Norte acabam direcionando tendências nas mais variadas áreas do saber, sobretudo as ciências humanas, nos países da América Central e do Sul. Nessa perspectiva, não seria diferente se teóricos brasileiros não fossem influenciados por estudos que ocorriam na França, no Reino Unido e nos Estados Unidos, no âmbito da educação, relacionados às dificuldades enfrentadas por alunos quanto à aquisição e ao domínio de um idioma. No entanto, o Brasil possui contexto e historicidade bem distintos do que ocorre em outras sociedades, de modo que cabe certa cautela ao se tratar de questões de tecidos sociais específicos.

Na atualidade, observando com distanciamento o cenário em que houve a inserção do termo no país, o contexto histórico, político e social no qual a educação estava inserida, a discussão em torno do termo *Letramento* era composta, basicamente, por teóricos de uma mesma área do saber, teóricos da Educação. Isso explica a perspectiva adotada, isto é, a discussão dos conceitos *letramento* / *alfabetização*; no entanto, não a justifica. A questão que fica, no âmbito da educação, sobretudo a educação básica, é a seguinte: até que ponto essas discussões acrescentam no trabalho em sala de aula? Além dessa questão, observa-se pela literatura que não houve ênfase em metodologias para o ensino nem para a aprendizagem no segmento do ensino tão propalado: a educação infantil.

Outro aspecto que merece ser enfatizado é o fato de que, nas sociedades em que a escrita é um dos condicionantes das relações sociais, estendendo-se principalmente ao âmbito

de tecnologias, ocorre uma preocupação quanto aos indivíduos terem entendimento satisfatório dos textos a que têm acesso. Isso implica dizer que os indivíduos dessas sociedades precisam desenvolver habilidades e competências para estarem efetivamente inseridos nesses espaços. E estes são fatores relevantes para o desenvolvimento das sociedades dos centros urbanos na contemporaneidade; nesse cenário, um aspecto que merece ser ressaltado é o fato de que o letramento está relacionado às práticas sociais em que esses indivíduos circulam, às relações que nelas se estabelecem.

Além dos estudos da área da Educação, convém ressaltar que houve um avanço de pesquisas nas mais variadas áreas do saber, sobretudo os Estudos Linguísticos, relacionados ao imbricado contexto em que se situam o "sujeito" e o "fenômeno" letramento. Esses estudos trazem outras percepções para o processo ensino-aprendizagem. Ocorrem, assim, outras vertentes de estudos sobre o letramento no país, em especial no âmbito acadêmico. Universidades do país trazem, em seus programas, estudos sobre percepções do processo ensino-aprendizagem da língua materna, com número expressivo de professores à frente dessas pesquisas.

No contexto do ensino universitário, para atender à demanda, as instituições passaram a receber um contingente maior de estudantes. Ao se considerar que a formação dos sujeitos deveria se dar num *continuum,* observaram-se desencontros relacionados à aquisição de conhecimentos, tanto da educação básica quanto da superior. Assim, conhecimentos intrínsecos à formação da educação da esfera do ensino superior passaram a ser pesquisados: o sujeito, o estudante universitário, e os conhecimentos intrínsecos a esse ambiente, o letramento acadêmico. Entre esses estudos podem-se citar os de Cerutti-Rizzatti (2009, 2012), Grando (2012) e Terra (2013), tratados mais adiante, – visão essa que acredito ser mais consistente, considerando-se que tive a oportunidade de atuar nos segmentos da educação fundamental e no ensino médio, antes da experiência no ensino superior.

Fora mencionado nesta seção que várias pesquisas foram desenvolvidas, na Europa e na América do Norte, relacionadas a grupos de alunos cuja escolarização básica não assegurava uma formação minimamente satisfatória. Da literatura americana, podem-se citar, em ordem cronológica, a princípio: Street (1984), Swales (1990), Johns (1997), Lea e Street (1998) e Gee (1996), cujas exposições serão feitas na sequência.

Street (1997, 2007, 2009, 2013), consagrado pesquisador do letramento, similarmente, faz distinção entre modalidades desse fenômeno e propõe uma nova percepção, questionando o modelo até então vigente, o letramento *autônomo*. Esses estudos são tratados na sequência.

1.2 Letramentos, multiletramentos

Como fora mencionado anteriormente, em ciências humanas, é comum o surgimento de novas terminologias dentro de uma área de atuação, de acordo com pontos de vista dos teóricos, conforme mencionado na seção anterior. Na intenção de ampliar a discussão, pesquisadores acabam, por vezes, adotando novos termos nos desdobramentos de seus estudos, termos esses que geralmente são fronteiriços ou fazem menção a um mesmo fenômeno.

O pesquisador Street (2007, 2009, 2013), por exemplo, estabelece distinção entre modalidades do fenômeno do letramento ao propor uma nova percepção. Questiona o modelo até então vigente, o letramento *autônomo*, e, para fazer distinção a este, propõe outro modelo, o *ideológico*, como se verá ao longo deste capítulo. Esse fato possibilita que se configure o termo *múltiplos letramentos*, atravessando os contextos em que o letramento se dá, fenômeno esse caracterizado como uma prática social que sofre variações de acordo com vários condicionantes, como, por exemplo, tempo, espaço e relações de poder.

Segundo Bevilaqua (2013), alguns anos após o surgimento do conceito *Novos Estudos do Letramento*[6], ocorreram debates entre teóricos linguistas e educadores de países que utilizam a língua inglesa, na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos. Esses debates são decorrentes de uma preocupação em torno dos efeitos do contexto contemporâneo na escola, que, significativamente, tornou-se mais diversificado e sofreu influência do âmbito da tecnologia.

Esse grupo, *New London Group*, gerou o documento "manifesto", cujo tema era *a crescente diversidade linguística e cultural* e *a multiplicidade de canais e meios de comunicação*. Esses dois temas de estudo foram responsáveis pelo prefixo *multi-* na denominação *Multiletramentos*. Desse modo, o conceito sofreu expansão, ao ser utilizado por pesquisadores de áreas das mais variadas, o que desencadeou outros desdobramentos. Assim, *Multiletramentos* diz respeito à área da Pedagogia, aos currículos. A obra que caracteriza esse grupo de estudos intitula-se *The pedagogy of multilietracies: designing social futures*, de 1996 (COPE e KALANTZIS, 2009; BEVILAQUA, 2013).

No Brasil, não poderia ser diferente. Um determinante passou a ser vinculado ao conceito, isto é, um adjetivo, caracterizando-o. Tem-se, por exemplo: letramento social,

[6] O conceito "Novos Estudos do Letramento" será exposto na próxima seção.

letramento digital, matemático, científico, literário, etc., de modo que o conceito passou a ser adotado com uma semântica variada também por outras áreas do saber. Com a expansão desses estudos, surgem várias publicações científicas a respeito dessa pluralidade, como, por exemplo, artigos dos pesquisadores Bevilaqua (2013), Terra (2013) e Cerutti-Rizzatti (2009, 2012).

Terra (2013) afirma que o interesse pelos estudos do letramento, que vem sendo adotado em diversas áreas do conhecimento, tem transformado a palavra em uma metáfora. Cerutti-Rizzatti (2009, 2012), por outro lado, relata que compreende as expressões, por exemplo, *letramento digital*, *letramento matemático* como uma das propriedades do fenômeno inerente aos estudos sobre a língua escrita: a dimensão social, os contornos da cidadania, a legitimidade de lugares culturais implicados na construção do conceito.

Cerutti-Rizzatti (2009) defende ser legítima a discussão de outros sistemas semióticos. No entanto, a ampla proporção dada acaba se distanciando do conceito em sua premissa. Essa pesquisadora considera ainda que essas derivações, caracterizadas pela ampliação desmesurada das fronteiras que o conceito abrange, parecem ser desprovidas do ingrediente fundamental, o que justificou o advento e a projeção do conceito *letramento* no Brasil e internacionalmente. Para a pesquisadora, esse "ingrediente fundamental" significa haver uma interação com base no signo verbal *escrito*, pois esta é a sua condição fundamental.

Portanto, nos estudos, não se deve esquecer dessa característica: o letramento estar intrinsecamente vinculado à escrita (*id*, 2009) é condição para se tratar do conceito como apontado pelos estudos precursores sobre esse conceito (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

Dadas as circunstâncias, é compreensível haver reflexões e questionamentos sobre o termo, pois são anos de publicações, livros, artigos, congressos, etc. sobre letramentos diversos. No entanto, utilizar outros termos ou ainda serem criadas outras expressões não vinculadas à sua origem pode vir a gerar ainda mais confusão em torno do conceito que, por si só, já utiliza termos diversos para se referir a um mesmo fenômeno ou fenômenos fronteiriços.

Dessa forma, pesquisadores de áreas distintas, sobretudo do âmbito da educação e dos estudos linguísticos, expõem sobre as implicações da pluralidade de termos utilizados na intenção de dar conta de todas as especificidades atribuídas ao fenômeno do letramento.

1.3 Os denominados "Novos Estudos do Letramento"

Os estudiosos que compõem o grupo de pesquisas a que chamam de *Novos Estudos do Letramento*[7] propõem uma nova abordagem para o entendimento dos parâmetros que envolvem a escrita e o letramento e o entendem como uma prática social, pois está relacionado ao ensino de língua para os usos dos mais variados. Defendem que o letramento se refere aos usos e às funções da escrita nas práticas sociais em que os indivíduos se inserem.

Isto é, está vinculado à relação do indivíduo com a prática da escrita; com isso, se dá permeado pela cultura, por valores, crenças e ideologias dos grupos sociais com os quais os indivíduos estabelecem relações. O letramento, dessa maneira, está intrinsecamente relacionado à inserção do indivíduo pelas instâncias da atividade humana em que circula, como família, escola, trabalho, etc. Esses estudos referem-se aos processos de aquisição e desenvolvimento das atividades de leitura e de escrita, fazendo um contraponto ao modelo dominante, paradigma até então estabelecido, que compreendia a alfabetização e o ensino de língua materna desvinculados do uso.

A obra considerada o marco nesses estudos sobre o letramento foi produzida por Street, em 1984, intitulada *Literacy in theory and practice*, cujo enfoque adotado é uma crítica ao que existe de convencional no que diz respeito às teorias sobre alfabetização. Nessa obra, com base na denominada Grande Divisão, que é uma visão dicotômica entre fala e escrita e os efeitos cognitivos do letramento, Street estabelece um contraponto, afirmando que essa percepção tem a escrita como neutra, independente de processos sociais e históricos.

Essa percepção reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, o que pode ser, então, medido nos sujeitos. Nessa perspectiva, Street (1984) direciona o olhar sob duas vertentes, dois modelos básicos interpretativos do letramento, a que ele denomina de *modelo autônomo* e *modelo ideológico*. Em seus estudos, o autor apresenta esses dois modelos.

O *modelo autônomo* de letramento faz referência ao domínio de habilidades de ler e escrever de âmbito restrito do indivíduo. Isto é, diz respeito às práticas de leitura e escrita numa perspectiva individual. Nesse modelo, o letramento é uma habilidade neutra e técnica, que não leva em consideração os processos sociais e históricos em que os indivíduos se

[7] A título de esclarecimento, esses estudos já não são tão "novos" assim, pois já datam de mais de três décadas. Essa nota tem a intenção de situá-los numa temporalidade.

inserem. Ele é independente da cultura. Essa perspectiva converge, portanto, para o processo de escolarização do sujeito, para a percepção dos estudos que têm como fundamentação a Grande Divisão (STREET, 1984, 2007, 2009, 2013).

Já o *modelo ideológico* faz referência às práticas sociais, leva em consideração a cultura, o momento histórico, o espaço e o tempo, isto é, atenta-se aos fatores em que o indivíduo está inserido. Desse modo, vários condicionantes permeiam o contexto em que o indivíduo se situa, e isso implica modificações nos parâmetros envolvidos. Essa perspectiva é, portanto, sociocultural, pois a prática do letramento caracteriza-se pela cultura, pelas estruturas de poder da sociedade e pela ideologia. E, sendo o letramento uma prática social, consequentemente, há uma multiplicidade de letramentos nessas práticas, uma vez que ocorrem práticas sociais das mais diferentes. Além disso, há o fato de que ocorre uma dinâmica nas reconfigurações sociais (STREET, 1984, 2007, 2009, 2013).

Esse pesquisador prefere, assim, trabalhar com o modelo ideológico de letramento em razão da multiplicidade de letramentos que permeiam as relações sociais. Além disso, esse modelo reconhece o significado e os usos das práticas do letramento relacionadas a contextos culturais específicos, associadas às relações de poder e à ideologia, que estão sempre presentes nessas práticas. Com isso, considera que essas duas perspectivas do letramento – *o modelo autônomo* e *o modelo ideológico* – são, por conseguinte, dicotômicas.

A referência nos estudos sobre o modelo ideológico do letramento é a publicação *Student writing in higher education: un academic literacies approach*, de Lea e Street, de 1998. Desses estudos, emerge uma série de implicações; pois, de acordo com as culturas e os parâmetros envolvidos, diferentes serão os desdobramentos que se desenharão. Ademais, como os estudos ocorrem dentro de contextos específicos, efetivamente, observam-se elementos também específicos em cada um dos respectivos contextos.

Outro ponto relevante nesses estudos é o fato de que, como alguns usos da escrita nas sociedades são mais influentes que outros, ocorrem letramentos que historicamente se consagram nas sociedades por meio da língua dominante, que ocorrem na escolarização formal, na burocratização, em setores do processo da industrialização, na medicina, entre outros. Com isso, a imigrantes e pessoas com menos ou sem escolarização, grupos de menos prestígio nas sociedades, são impostos esses letramentos dominantes.

Para Street (1998), esse fato evidencia as relações de poder existentes na vida em sociedade, o que não deve ser desconsiderado. Pelo contrário, esse pesquisador enfatiza e prioriza essa questão em seus estudos, e esse aspecto é bem significativo em sua obra. Street

(1988) parte da premissa de que a ideologia dominante impõe um modelo de letramento aos menos favorecidos da sociedade, por não considerar as especificidades desses indivíduos.

Quero deixar claro aqui que tenho muito respeito aos textos, às percepções, leituras de mundo feitas pelas variadas áreas do conhecimento, em diferentes momentos e locais das sociedades. No entanto, atrevo-me a dizer que alguns estudos tentam propor uma visão disciplinar do letramento, ao que é interdisciplinar, pois ele é permeado por diferentes áreas do conhecimento. Além disso, essas questões não devem ser vistas na perspectiva da Educação como elementos comuns a todos os tecidos sociais.

Por um lado, o fato de um modelo não dar conta de todos os parâmetros, não responder a todas as perguntas, não significa que não tenha algo de significativo, relevante, não agregue conhecimento, no caso o *modelo autônomo*. Por outro, apesar de trazer perspectivas da linguística, da educação e da antropologia, que são áreas distintas, penso que o *modelo ideológico* apresenta um viés que tenta emoldurar os conhecimentos sobre o letramento numa única perspectiva, no caso, numa visão disciplinar.

É bom lembrar que as sociedades alcançaram todo o conhecimento que se detém na contemporaneidade por meio de erros e acertos, observações, tentativas. Da descoberta de antibióticos à inteligência artificial são séculos de histórias, de vivências, de modo que se deve ter respeito ao que já foi construído pela humanidade. Vejo, com certa reserva, respeitosamente, essa perspectiva do letramento ideológico ser direcionada para a Educação. Ao fazer pesquisa, enfatizando como ponto de partida as relações de poder, no caso, em que se acredita, o cientista estaria "sendo influenciado" por aquilo que acredita e defende e, em certa medida, pode vir a produzir algum efeito sobre sua percepção do objeto investigado. Esses dados não necessariamente irão se configurar em outros estudos, em outras sociedades.

Nisso, surge uma indagação: até que ponto uma percepção preestabelecida sobre um fenômeno poderia dificultar a possibilidade de outros perspectivas sobre esse mesmo objeto de estudo? Com isso, deve-se considerar que um olhar com ênfase nas relações de poder, de certa forma, pode condicionar o pesquisador a uma única perspectiva sobre o objeto. Com isso, torna-se evidente a necessidade de um olhar atento às questões teóricas do letramento ideológico, na perspectiva da Educação, ser tratado isoladamente. Deve-se levar em conta também outros parâmetros, além das questões políticas e sociais.

Marcuschi (2001), inclusive, ratifica essa preocupação com o entendimento de que a concepção do modelo ideológico torna-se parcialmente inevitável, uma vez que já não cabe uma investigação somente no aspecto linguístico, sem considerar a questão da cultura e dos

domínios discursivos. Entretanto, defende que, guardadas as devidas proporções, deve-se buscar um equilíbrio em relação ao modelo ideológico, de modo que se tenha cautela para não se tratar o letramento como questão apenas do âmbito social e político. Destaca ainda que fortes apelos ideológicos podem emergir nos estudos.

Propõe, assim, um meio termo, um modelo intermediário, em que se dê ênfase à relação entre a fala e a escrita, aliadas aos estudos dos gêneros textuais, tanto os orais quanto os escritos (BEZERRA, 2012). Cabe registrar que ocorre aqui uma convergência de ideias com as defendidas por Marcuschi (2001); pois, quando se detém o olhar apenas sob uma perspectiva, a visão sobre o objeto pode se tornar unilateral. Questões que envolvem o letramento vão além da disciplinaridade, pois envolvem parâmetros de diferentes áreas do conhecimento, de modo que a ênfase aqui defendida é investigá-lo na perspectiva de conhecimentos que façam convergência com a escrita de estudantes universitários.

Além disso, esta pesquisa se propõe a ampliar o olhar sobre o letramento, o que se faz necessário em razão de ser o fenômeno uma questão complexa, que envolve saberes variados, de mais de uma área do conhecimento. Outro ponto a se considerar é o recorte aqui adotado. Com isso, trato da temática, guardando as devidas proporções quanto às questões ideológicas, como defendido por Marcuschi (2001).

Retomando a linha de raciocínio de Street (2007, 2009, 2013), esse pesquisador se baseia em outros estudos para dar segmento e fundamentação aos seus. Menciona pesquisa de Scribner e Coler, de 1981, pesquisadores esses que analisaram algumas comunidades que utilizavam a escrita de três tipos distintos, de acordo com necessidades sociais existentes. Da pesquisa, Scribner e Coler concluíram que as práticas de letramento que ocorrem numa comunidade somente podem ser observadas nas *práticas sociais* em que é feito uso da escrita. Assim, ocorre o desdobramento de mais um conceito, que passa a compor os estudos do letramento, qual seja: *práticas de letramento*[8].

Street (2014) menciona também a pesquisa de Heath, de 1983, que descreve diferentes práticas de letramento em diferentes comunidades. Da pesquisa, Heath, tomando como análise eventos de letramentos das comunidades estudadas, conclui que os arranjos que ocorrem em determinada comunidade não necessariamente ocorrem em outras (STREET, 2014; OLIVEIRA, 2015). Assim, com base na pesquisa de Heath, outro conceito passa a compor os estudos: o termo e*ventos de letramento* (STREET, 2014).

---

[8] O termo será explicado na sequência.

Eventos diz respeito a qualquer ocasião em que a escrita é essencial à natureza das interações entre os participantes e a seus processos interativos e interpretativos. São as ocasiões em que leitura e escrita fazem a mediação na interação. Os eventos consistem em observar, portanto, as especificidades que se dão numa situação particular em que a leitura e a escrita são os elementos por meio dos quais o letramento ocorre, configura-se.

Já o termo *práticas de letramento* é mais abrangente. Refere-se aos valores atribuídos à modalidade escrita, na forma de pensar e realizar a leitura e a escrita envolvidas em contextos culturais (STREET, 2013, 2014). Essas práticas estão relacionadas aos diferentes papéis sociais dos sujeitos, de acordo com as instâncias de que eles participam, interagem. É efetivamente o uso social da escrita no seu respectivo grupo social. As *práticas* incorporam os *eventos de letramento*. Street (2007) defende, portanto, que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados a contextos sociais específicos.

Outros teóricos também discorrem sobre esses conceitos. Street (2014) traz à discussão os estudos do teórico Barton. Este defende uma combinação dos significados dos dois conceitos e afirma que os *Eventos* de letramento são atividades particulares que se repetem. Já as *Práticas* de letramento exigem mais abstração, pois se referem ao conceito cultural mais amplo. São, dessa forma, modos culturais gerais de utilização do letramento, formas de pensar e realizar leitura e escrita, às quais as pessoas recorrem num evento letrado (STREET, 2014). Ao se propor, então, distinguir o letramento *autônomo* do *ideológico* e os *eventos* das *práticas,* essa distinção possibilita a concepção de múltiplos letramentos atravessando os contextos em que se dão.

Trazendo esses conceitos para os ambientes educacionais, verifica-se que são muito próximos, e as práticas de letramento estão relacionadas a contextos dos mais variados; além disso, devem ser consideradas as especificidades inerentes à variedade de elementos que lhes são intrínsecos. Com isso, deve-se ter clara a percepção de que a instância educacional igualmente influencia e é influenciada por elementos históricos, sociais e culturais.

Surge, novamente, um desdobramento nos estudos, cuja abordagem em relação à escrita dos estudantes deixa de ser tratada pela perspectiva do déficit, modelo dominante, e passa a ser estabelecida por uma perspectiva epistemológica. Esse modelo proposto, que atribui outra abordagem para o entendimento dos parâmetros vinculados à escrita de estudantes universitários, configura-se a partir de três perspectivas, que se sobrepõem.

São elas: o modelo das *habilidades de estudo*, o modelo da *socialização acadêmica* e o modelo de *letramentos acadêmicos* (LEA e STRET, 2014). Nessa abordagem, desenvolve-

se o conceito *letramento acadêmico*, um dos conceitos centrais desta pesquisa. Serão apresentados, no entanto, anteriormente, os dois modelos que o antecedem.

O primeiro modelo, o das *habilidades de estudos*, diz respeito ao letramento como uma habilidade individual e cognitiva. Lea e Street (2014) afirmam que:

> Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e leitura de um contexto para outro, sem quaisquer problemas (LEA e STREET, 2014, p. 479).

Em outros termos, o modelo de *habilidades de estudo* diz respeito ao fato de os estudantes conseguirem transitar de um contexto para o outro, utilizando os conhecimentos intrínsecos de escrita e letramento, satisfatoriamente. Na percepção adotada nesses "Novos" Estudos do Letramento, o modelo de *habilidades de estudo* está relacionado ao *letramento autônomo*, em que o ensino se dá de modo descontextualizado.

Na perspectiva do Brasil, consiste em os estudantes utilizarem os conhecimentos relacionados ao conhecimento idiomático, sobre língua materna tratados na educação básica, no ensino superior. E fora mencionado anteriormente nesta pesquisa que existem lacunas na formação dos estudantes na passagem que ocorre entre a educação básica e o ensino universitário, inclusive disciplinas como Português Instrumental buscam "aparar essas arestas" na formação.

No país, dadas as dimensões e as circunstâncias, de modo geral, não se consegue efetivamente um processo que se dê num *continuum*. Isso implica um descompasso na formação, pois, além de uma parte dos estudantes não darem conta do que lhes cabe em relação à educação básica, a educação superior exige, por si só, autonomia e desenvoltura em pouco tempo.

Retornando aos modelos de Lea e Street, o segundo modelo, o da *socialização acadêmica*, diz respeito ao que chamam de "processo" por meio do qual os estudantes universitários são inseridos. Nele, espera-se que os estudantes passem a compreender as regras básicas do discurso acadêmico e os gêneros que fazem parte dessa esfera do ensino. Para Lea e Street (2014), esse modelo consiste no fato de os estudantes adquirirem, por meio dos temas e das disciplinas, os modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento dessa modalidade específica.

Esses pesquisadores defendem que, por meio da fundamentação do discurso acadêmico assegurado pelo professor, os discursos produzidos nas disciplinas e os gêneros textuais do ambiente universitário deixariam os estudantes aptos, de certa forma, a também produzir nessa modalidade do ensino (OLIVEIRA, 2017). Daí a importância de se propor uma

discussão quanto ao processo curricular do letramento acadêmico. A socialização acadêmica está, assim, intimamente associada aos professores universitários da formação básica, sobretudo os que lecionam disciplinas relacionadas ao conhecimento científico, a Metodologia Científica, entre outras denominações.

De acordo com esse modelo da *socialização acadêmica*, o trabalho do docente tem uma significativa representatividade na formação dos estudantes no contexto do segmento do ensino superior. Deve-se lembrar que os professores utilizam variados livros-textos como material de pesquisa e apoio para sua prática, e a percepção adotada por esses profissionais irá, consequentemente, impactar o seu trabalho e o processo de letramento dos estudantes do ensino universitário.

Como já fora informado anteriormente, o *letramento acadêmico,* o terceiro modelo proposto por Street, é um conceito central nesta pesquisa. Porém, antes de propor essa abordagem, faz-se necessário tratar da *Alfabetização científica* e do *Letramento científico*, em razão da origem, dos contextos e da utilização desses conceitos, para posteriormente tratarmos especificamente do *acadêmico*, no item 1.5.

Seguindo a linha de raciocínio das ciências naturais, estas adotam um viés para o termo *letramento* adjetivado por "científico". Além disso, ocorre um desdobramento de termos vinculados a ele, a saber: *Alfabetização científica* e *Enculturação científica*. A seguir, faço a exposição e proponho uma discussão sobre esses estudos.

1.4 Alfabetização científica, Letramento científico

Vimos que as discussões em torno do conceito *letramento* nas ciências sociais, sobretudo na área da Educação e em áreas dos Estudos Linguísticos, estendem-se por décadas e atravessam os variados segmentos do ensino. Do mesmo modo, surgem estudos e desdobramentos dos conceitos *alfabetização e letramento* também nas ciências da natureza. Na extensão dos estudos sobre o currículo da modalidade do ensino superior nas ciências naturais, o conceito *letramento* figura por meio das concepções *alfabetização científica*, *alfabetização tecnológica*, *alfabetização acadêmica* ou ainda *enculturação científica,* conjugadas a *letramento científico*.

Com isso, percebe-se um processo semelhante ocorrendo em razão do aprimoramento dos estudos relacionados ao âmbito universitário, estudos esses que são relativamente recentes no país. Essa pluralidade dos conceitos *alfabetização científica e letramento científico* tem

recebido destaque entre os estudos, como os promovidos por Chassot (2003; 2018[9]), Sasseron (2008), Sasseron e Carvalho (2011), Vitor e Silva (2017) e Filho *et al* (2017), conforme se observa a seguir.

Uma obra que é referência nos estudos sobre a alfabetização científica é intitulada *Alfabetização científica: questões e desafios para a edu*cação, de Attico Chassot, de 2000, versão aqui utilizada de 2018. Nela, o autor discute os conceitos *alfabetização* e *letramento* e propõe uma reflexão sobre o que são efetivamente e a importância de se revisitar o contexto em que esses conceitos foram incorporados ao ensino. Além disso, defende a necessidade de se promoverem mudanças no sistema de ensino do país, sobretudo das ciências naturais, a fim de que os estudantes tornem-se cidadãos críticos, de modo que sejam engajados na mudança de suas respectivas vidas particularmente e do meio em que vivem.

Esse pesquisador faz uma crítica ao modelo que se tem do ensino de Ciências, em que se prioriza conceitos e fórmulas, desarticulados dos contextos históricos, isto é, não se esclarece que esses conceitos e fórmulas sofreram influências temporais, espaciais, culturais, religiosas, entre outras. Além disso, a falta de articulação entre ciência, tecnologia e meio ambiente e o fato de não serem considerados os saberes que os alunos trazem sobre os respectivos assuntos tratados nas aulas são alguns dos óbices do sistema educacional brasileiro.

Segundo Chassot (2018), o campo da História das Ciências é um facilitador da alfabetização científica do cidadão, em razão de ser por meio do ensino de Ciências que os alunos têm a possibilidade de se tornar cidadãos críticos. Nesse viés, ao se adotar a história como conhecimento, tem-se a possibilidade de os estudantes se transformarem em agentes de transformação tanto de sua em vida em si, quanto do meio em que vivem, de modo que isso possa favorecer para uma melhor qualidade de vida no mundo.

E, como tudo tem uma história, havendo uma relação entre a história de construção do conhecimento e os conteúdos do ensino, isso facilitaria significativamente o processo de envolvimento dos alunos, o que despertaria interesse nos estudos. Nessa perspectiva, o ensino ocorreria a partir do que o aluno traz de conhecimento sobre os assuntos desenvolvidos nas aulas; esses conhecimentos seriam relacionados ao contexto histórico e à ciência, do que se estabeleceria relação entre a realidade do aluno e o conhecimento científico.

---

[9] A primeira versão é datada em 2000.

Para tratar da *Alfabetização Científica*, Chassot (2018) faz uma explanação acerca do adjetivo que a caracteriza: "científica". Primeiramente tece apreciações sobre o que é *Ciência*, que o autor entende como uma "linguagem para facilitar nossa leitura de mundo". Depois disso, faz a exposição sobre o termo *Alfabetização Científica*. Esta, que figura na didática das Ciências, consiste num conjunto de conhecimentos que facilitariam os homens a fazer uma leitura do mundo em que vivem.

Esse pesquisador afirma que a expressão *Alfabetização Científica* é restrita aos estudos da área das ciências naturais. Ademais, defende que a divisão em ciências naturais e humanas, igualmente, parece inadequada, pois física, química, biologia, etc. também são ciências humanas, porque são constructos estabelecidos pelos humanos. Assim, sustenta o argumento de que a Alfabetização Científica deve ocorrer pelas disciplinas, ao longo do ensino fundamental e médio[10], mostrando o seu papel social, contextualizado com o social, político, filosófico, histórico, econômico e (também) religioso.

Essa percepção da Alfabetização Científica é interessante, considerando-se que é vista num *continuum*, conhecimento esse que vai acumulando-se e aperfeiçoando-se ao longo da vida escolar do aluno. Assim, vai estendendo-se por sua vida social e profissional. Seguindo essa linha de raciocínio, o aluno é visto como um indivíduo que vive em sociedade e desenvolve-se, de modo a ter autonomia e, consequentemente, a agir coletivamente na sociedade de que faz parte.

Quanto à estruturação que se tem do ensino no país, Chassot (2018) faz uma crítica à maneira como ele é proposto, enraizado na visão que se tem de ciência moderna, do século XVI, na Europa, influenciada pelo Positivismo, e que se estende até a contemporaneidade. Esse rigor estabelecido por meio de conceitos e teorias geram um ensino desconectado da realidade, que não leva em consideração outras possibilidades de se pensar e de se fazer ciência nem se apropria de conhecimentos que não se incluem nessa perspectiva, eurocêntrica, por exemplo, conhecimentos de povos que não sejam do ocidente, dos povos que antecedem à chegada de Colombo às Américas e/ou ainda conhecimentos mais próximos da realidade dos alunos: os saberes populares.

Existem propostas que defendem a Alfabetização Científica como uma possibilidade de fazer correções em conhecimentos distorcidos, sobretudo os apresentados pelos meios de comunicação (PUIGCERVER e SANS, 2002 *apud* CHASSOT, 2003). Nessa perspectiva,

[10] Na atualidade, essa divisão foi fundida em *educação básica*, como se verá no terceiro capítulo.

Chassot (2003) entende como argumentos plausíveis. No entanto, sua percepção é mais ampla; pois, para esse pesquisador, a *alfabetização científica* é uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiem uma educação mais comprometida, de modo a trazer vantagens para uma alfabetização científica mais significativa.

Dessa maneira, ter-se-á, efetivamente, a Alfabetização Científica. Porque, assim, o ensino irá contribuir para a compreensão de conhecimentos, procedimentos e valores que permitam aos estudantes observar tantos os aspectos positivos nas qualidades da ciência para melhora na qualidade de vida das pessoas quanto os negativos e suas consequências. Isso se dará em todos os segmentos, e nisso se inclui a educação superior (*id*. 2003).

Quanto a essa questão conceitual, outro estudo, o das pesquisadoras Sasseron e Carvalho (2011, p. 59), menciona que: "o primeiro obstáculo no estudo da Alfabetização Científica está na própria definição do conceito". Amplamente mencionado e discutido na literatura sobre Ensino de Ciências, esse conceito é apresentado de modo amplo e por vezes controverso, de forma que são diversas as opiniões sobre sua definição e suas características.

Para Sasseron (2008), a expressão *alfabetização científica* é uma das mais utilizadas na literatura do ensino das ciências naturais. E essa constatação é verídica, pois me deparo com ela nas leituras realizadas. A fim de atender a uma demanda relacionada aos conhecimentos científicos e tecnológicos inerentes às ciências na sociedade contemporânea, a terminologia consiste numa preocupação com a formação de pessoas com competências e habilidades para atuar em situações cotidianas na sociedade.

Assim, a *alfabetização científica* tem por objetivo o ensino das ciências naturais para a formação de pessoas que identifiquem conceitos e ideias científicas, aspectos da natureza da ciência e relações entre as ciências, as tecnologias, a sociedade e o meio ambiente (SASSERON, 2008). Em relação ao conceito, essa pesquisadora menciona que, do mesmo modo, ocorrem problemas quanto à tradução dos termos também na literatura relacionada ao ensino das ciências. Afirma ainda que a expressão inglesa vem sendo traduzida como *letramento científico*; já a literatura francesa e a espanhola adotam a expressão *alfabetização científica* ou ainda *enculturação científica*.

Para as pesquisadoras Sasseron e Carvalho (2011), autores brasileiros que usam a expressão "Enculturação Científica" partem do pressuposto de que o ensino de Ciências pode e deve promover condições para que os alunos se desenvolvam, além das culturas religiosa, social e histórica que carregam consigo. Já o termo "letramento científico", na verdade,

passou a ser incorporado com base nos estudos da Educação, da Pedagogia. Observa-se, assim, que existe uma convergência semântica entre os conceitos.

Sasseron (2008) menciona, inclusive, como exemplo de pluralidade semântica, dois casos observados em países distintos. Um caso observado pelo pesquisador belga *Gerard Fourez,* que faz referência a isso na edição original do seu livro *Alphabétisation scientifique et tecnique*. *Fourez* identifica problemas de tradução do termo em documentos de origem de língua inglesa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em que *literacy (de scientific and technological literacy)* é traduzido pela palavra *cultura* e não por *alfabetização*.

O outro caso é identificado pelo pesquisador sul-africano *Rüdiger Laugksch*, que, ao fazer uma revisão sobre o tema, menciona que a expressão *scientific literacy* é utilizada em trabalhos no idioma inglês. Já a literatura francesa adota a expressão *la culture scientifique* (SASSERON, 2008). Por meio desses exemplos, evidencia-se o problema em relação às terminologias adotadas; com base no país de origem dos estudos, esse problema vai figurar nos desdobramentos desses estudos.

Ao se trazer para esta pesquisa questões referentes ao ensino das ciências naturais, cabe ressaltar que os parâmetros estabelecidos para o ensino das ciências na educação básica no Brasil foram acordados entre países e estão documentados. A título de exemplos, podem-se citar: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), a Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Com base em determinações desses órgãos são propostas diretrizes para que se alcancem determinados objetivos em relação ao ensino de ciências naturais na educação básica, no país, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Vitor e Silva (2017) mencionam que, com base nas orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), que têm entre as diretrizes promover a alfabetização científica por meio de habilidades e competências, a comunidade de pesquisa no ensino de ciências apropriou-se do termo *literacy*, atribuindo-lhe um significado diferente do utilizado pela educação e pela linguística. Desse modo, para as ciências naturais, o conceito está relacionado à "competência num determinado campo".

Ainda de acordo com Silva e Vitor (2017), o termo *scientific,* em *scientific literacy* não sofreu alteração nas traduções do inglês, pois está relacionado diretamente à ciência. Já o termo *literacy* trouxe problemas, uma vez que figura na literatura brasileira ora como

alfabetização científica, ora como *letramento científico*. Na língua inglesa, no *Cambridge International Dictionary of English and Oxford Thesaurus Dictionary*, *literacy* significa "habilidade para ler e escrever". Ocorre, no entanto, que, na atualidade, habilidade para ler e escrever está vinculada a vários significados, de modo que o delineamento que os teóricos dão ao termo, de certa forma, compromete a acepção que se tem dele.

Já Filho *et al* (2017, p. 2) mencionam que o termo *Alfabetização Científica* refere-se à "formação dos estudantes para o ensino das áreas que envolvem as ciências da natureza". Tendo como base o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), esses pesquisadores mencionam que os marcos referenciais do Programa não só trazem uma abordagem do quanto se faz necessária a Alfabetização Científica, mas também apontam as competências necessárias para almejá-la. Segundo os autores, o direcionamento dado por esse documento mostra que, para o estudante ser alfabetizado cientificamente, são necessários conhecimentos e competências.

Com base no PISA, Filho *et al* (2017) afirmam que, em relação aos conhecimentos necessários para que se atinjam as competências necessárias, estes são de *três* tipos: o *primeiro* está relacionado ao conhecimento de conteúdos científicos; o *segundo*, ao conhecimento procedimental – que dizem respeito às práticas e aos procedimentos do "fazer científico"; já o *terceiro*, ao conhecimento epistemológico, relacionado ao entendimentos das perguntas de pesquisa, observação, teorias, hipóteses e o papel desempenhado pela investigação científica. Com base nas propostas do PISA, a combinação desses três tipos de conhecimento pode proporcionar as competências requeridas para se atingir a Alfabetização Científica (FILHO *et al*, 2017).

Já em relação às competências, a Alfabetização Científica requer que elas se deem em *três* domínios. O *primeiro* diz respeito à capacidade de explicar fenômenos cientificamente; o *segundo*, à capacidade de identificar questões que possam ser respondidas por investigações científicas e de propor soluções para que essas questões sejam respondidas; já o terceiro, à capacidade de interpretar e avaliar dados e evidências científicas e de elaborar conclusões a respeito (FILHO *et al*, 2017).

As pesquisadores Sasseron e Carvalho (2011, p. 60) mencionam que, independentemente do termo utilizado: *Letramento Científico*, *Alfabetização Científica* ou ainda *Enculturação Científica* – para se referir ao objetivo do ensino de Ciências –, entre eles ocorre a convergência para: "a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida".

Isto é, independentemente da terminologia, o que há em comum entre elas é o fato de que são utilizadas para nomear o ensino cujo objetivo é a promoção de capacidades e competências capazes de permitir aos estudantes a participação nos processos de decisões do dia a dia.

Recapitulando quanto aos conceitos *alfabetização científica* e *letramento científico*, verifica-se, portanto, uma variedade de acepções sendo atribuídas a esses conceitos igualmente no ensino superior, no âmbito das ciências naturais. Os dois conceitos estão vinculados a habilidades e competências que os estudantes deverão desenvolver ao longo de sua formação. Ocorre, no entanto, que esse letramento, denominado *científico*, vinculado à literatura das ciências naturais é de outra natureza, consequentemente.

Este consiste num conjunto de conhecimentos da Ciência que devem ser desenvolvidos ao longo da formação dos estudantes, com o objetivo de despertar neles interesse, conhecimentos esses que devem retornar para a sociedade. Letramento científico / Alfabetização científica são, de certa forma, o aprimoramento do que se construiu ao longo da educação básica, de acordo com as duas áreas do saber, de humanas, ou de exatas. Estes, independentemente dos termos utilizados em razão da origem e do uso, contribuirão para o desenvolvimento da formação dos estudantes em cidadãos, futuros profissionais que agregarão à sua sociedade e, consequentemente ao seu país.

Conforme apontado pela literatura, uma vez que no sistema educacional brasileiro o letramento científico não ocorre da forma desejada por pesquisadores e professores, observa-se, assim, certa defasagem ao longo da formação do aluno que vem comprometer a sua inserção no âmbito universitário, na assimilação do letramento acadêmico. Isso explica, mas não justifica, a falta de entendimento entre os segmentos da formação dos estudantes.

Assim, percebe-se que a recorrência de desdobramentos de termos, que se configura comumente nas ciências sociais e humanas, surge igualmente nas ciências da natureza. Nisso, resultam, novamente, alguns questionamentos como, por exemplo: até que ponto haver variedade de expressões fazendo menção a um conceito contribui para os estudos e para a prática, efetivamente? E ainda: em que medida novas terminologias não passam de um modismo ou de uma tautologia? Sabe-se que variação nas terminologias surge do aprimoramento / da releitura dos estudos, o que, de modo geral, não agrega significativamente; por vezes, gera até certa confusão.

Cabe ressaltar que os autores relacionados nesta seção, Chassot (2003; 2018), Sasseron (2008), Sasseron e Carvalho (2011), Vitor e Silva (2017) e Filho *et al* (2017), que têm formação nas ciências naturais, adotam predominantemente o termo *alfabetização*

científica. Estes enfatizam que a expressão *letramento científico* é utilizada por pesquisadores que têm como fundamentação os estudos da área da Educação e dos Estudos Linguísticos.

Tem-se, dessa forma, um problema de âmbito terminológico que requer novas leituras e/ou releituras e ainda questionamentos sobre o processo no qual os conceitos *letramento científico* e *alfabetização científica* vêm sendo adotados no ensino na área das ciências naturais. Pois, a partir do ponto de que o próprio conceito gera conflito entre os pesquisadores, isso pode impactar a maneira como esses conceitos são compreendidos pelos profissionais da educação. Consequentemente, essa percepção pode repercutir no trabalho por eles desenvolvidos. Some-se a isso a questão de se propor soluções plausíveis para os problemas existentes, que não são poucos, em relação ao processo ensino-aprendizagem das ciências naturais como um todo.

Mais uma vez, terminologias ora utilizadas como sinônimas, ora como distintas, são discussões teóricas. No entanto, no âmbito das ciências naturais, é mais utilizado o termo *alfabetização científica*, em razão da sua própria inclusão nos textos, cujas fontes advêm da literatura inglesa e de documentos que oferecem medidas a serem adotadas na educação para se atender à demanda do mundo contemporâneo. Já o letramento científico, derivado de traduções do francês e dos estudos das ciências humanas no ensino superior, é mais utilizado entre essas ciências.

A grande questão é que, independentemente da área adotada, ambos contribuem para a formação de estudantes críticos, capazes de tornarem-se cidadãos autônomos, em condições de interferir no seu desenvolvimento individual e no coletivo. No entanto, a *Alfabetização Científica* tem um viés para o conhecimento científico, para as ciências da natureza, o que é explicado, em razão da própria maneira de se produzirem a maioria dessas pesquisas. Essa distinção não desmerece a terminologia *Letramento Científico*; pelo contrário, dada a complexidade que envolve as ciências no mundo contemporâneo, essa distinção acaba contribuindo para o entendimento de diferentes vieses dentro do universo científico.

Dialogando com a proposta desta tese, havendo efetivamente uma preocupação em se atender às demandas que a educação exige, significativamente potencializadas no trabalho dos professores das disciplinas básicas e, em especial, da disciplina Metodologia Científica, talvez, os problemas por eles vivenciados e aqui transformados em objetivos de pesquisa fossem minimizados. Consequentemente, os estudantes estariam em melhores condições, ao ingressar no ensino superior, de desenvolver a autonomia necessária para o ambiente acadêmico, sobretudo para lidar com as questões relacionadas ao contexto científico de

leitura, reflexão, produção de conhecimento e confecção dos gêneros acadêmicos. Pois, assim, estariam mais familiarizados com as exigências dos variados parâmetros que envolvem a esfera universitária/científica.

A fundamentação apresentada até aqui relaciona-se com a proposta desta tese, que, em linhas gerais, busca compreender os parâmetros envolvidos na escrita acadêmica. Porém, ocorre que estudantes escrevem em todos os segmentos de ensino, de modo que existe uma preocupação também com a escrita dos alunos educação básica. Seguindo essa linha de raciocínio, espera-se que ocorram pesquisas que se atentem a questões que busquem efetivamente a criação de metodologias de aprendizagem adequadas para as diversas realidades brasileiras, considerando-se que o conhecimento técnico-científico é o mesmo, independentemente do local em que ocorra.

O que irá diferenciá-lo é o segmento em que estará sendo desenvolvido. Dessa forma, os dados apresentados nesta tese poderão oferecer subsídios e fomentar em pesquisadores de diferentes áreas e segmentos do ensino a compreensão de parâmetros que envolvam a educação por suas respectivas áreas de atuação, refletindo na sua prática pedagógica. Portanto, desenvolver propostas metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem de diferentes conhecimentos das ciências, tanto das sociais quanto das naturais, é, portanto, um dos grandes desafios a serem enfrentados por pesquisadores e profissionais da educação contemporaneidade.

Dando segmento, vimos que o terceiro modelo proposto por Street, o de *letramentos acadêmicos*, é um conceito central desta pesquisa. Nesse modelo, temos o termo já adjetivado, por *acadêmico*, em que ocorre um alinhamento ao âmbito do ensino superior, de modo que o melhor posicionamento desses estudos nesta pesquisa é após as abordagens expostas acima. Com isso, é tratado na seção que se inicia, a seguir.

1.5 Letramento acadêmico

Os estudos sobre o letramento acadêmico têm origem na década de 1990, no Reino Unido, e o termo está relacionado a estudos decorrentes da teoria e da prática sobre a escrita de alunos do ensino superior. Segundo Street (2009), na época, havia pouca informação investigada a respeito da escrita dos estudantes do ambiente universitário. Esse pesquisador aponta Hounsell (1988) como um dos primeiros, no Reino Unido, a identificar particularidades no discurso acadêmico e a se debruçar sobre os problemas enfrentados pelos

alunos em relação aos discursos da universidade. Do mesmo modo, cita pesquisa antropológica de Ballard e Clanchy (1988), na Austrália, estudo esse que identificou problemas relacionados à escrita na universidade, vinculados à linguagem e à cultura.

Essa pesquisa de Ballard e Clanchy (1988) já identifica para o fato de estudantes serem desprovidos de experiência e compreensão das tradições e convenções linguísticas do ensino universitário. Além disso, os pesquisadores defenderam nessa investigação que, se houvesse um engajamento por parte dos professores, para que os estudantes compreendessem o funcionamento das regras básicas do funcionamento da escrita nas disciplinas, os estudantes universitários supririam os problemas relacionados à carência na formação (STREET, 2009).

Street (2009) menciona ainda que, como não havia literatura que tratasse dessa temática no Reino Unido, os pesquisadores utilizaram, como fonte, Bazerman (1988), Berkenkotter e Huckin (1995), que defendiam que a escrita deveria ser desenvolvida por meio dos gêneros[11]. Destes, Street menciona que o pesquisador americano Bazerman[12] (1988) foi referência por tratar de textos produzidos no ambiente acadêmico. Cabe enfatizar que esses primeiros textos haviam sido escritos por acadêmicos experientes, mesmo assim foram utilizados como fonte de investigação sobre a escrita de alunos universitários.

Dessa forma, a percepção de "letramentos acadêmicos" foi originalmente desenvolvida para a instância universitária, na perspectiva da escrita dos estudantes. Diz respeito ao imbricado contexto de que os estudantes passam a fazer parte, em que vários parâmetros se inter-relacionam, como, por exemplo, produção de sentido, identidade e autoridade.

Esses estudos estão vinculados à necessidade de se ater o olhar às questões pertinentes aos indivíduos que ingressam no ambiente universitário. Percebeu-se que os estudantes têm de dominar diferentes conhecimentos dessa modalidade de ensino, que é mais sofisticada, quando comparada ao que ocorre nas modalidades anteriores. Nisso, os estudos priorizam os parâmetros do âmbito da escrita. Podem-se apresentar como referência entre esses estudos os pesquisadores: Gee (1996), Street (2007, 2010, 2013, 2014), Lea e Street (1998, 1999, 2014) e Swales (2004).

Essa percepção dos novos estudos entende os letramentos acadêmicos como práticas sociais, de modo que eles sofrem variações de acordo com vários fatores, como a cultura e o

[11] A questão dos gêneros textuais / discursivos será tratada no próximo capítulo.
[12] Este teórico compõe o quadro dos pesquisadores dos gêneros discursivos, no segundo capítulo.

contexto. Além do enfoque no ambiente universitário, os estudos analisam outras instâncias, como, por exemplo, a governamental e a empresarial, como componentes que influenciam o ambiente acadêmico. Desse modo, o letramento acadêmico tem uma visão institucionalizada do conhecimento do contexto universitário. Para Lea e Street (2014), esse modelo enfoca:

> a relação entre a epistemologia e escrita não apenas na área temática geral [...], bem como em contextos mais específicos como variação por meio de exigências individuais de membros do corpo docente e até mesmo atribuições individuais de estudante (LEA e STREET, 2014, p. 479).

Além disso, para esses autores, o letramento acadêmico abrange a natureza da escrita de modo mais abrangente, predominantemente, pois trata das exigências institucionais e da complexidade existente nas práticas das instituições, além de tratar de questões como, por exemplo, o *feedback* e o plágio acadêmico, questões essas pertinentes ao âmbito universitário, conceitos específicos da modalidade escrita. O plágio, por exemplo, é um dos problemas apontados em pesquisas desenvolvidas no país sobre a escrita no ambiente universitário, como as de Vasconcelos (2007), Silva (2008) e Alves e Moura (2016).

Observa-se, dessa forma, a dimensão desse modelo, que abrange os outros dois, e a complexidade dos parâmetros envolvidos. Com isso, deve-se considerar que os três modelos – das *habilidades de estudo*, da *socialização acadêmica* e de *letramentos acadêmicos* –, são sobrepostos. Portanto, a abordagem dos letramentos acadêmicos não exclui os outros dois modelos – o das *habilidades de estudo* e o da *socialização acadêmica*; pelo contrário, acaba agregando-os, pois é uma perspectiva mais abrangente, tendo como base a escrita, que é uma prática social complexa (BEZERRA, 2012).

Para Lea e Street (2014), inclusive, os dois últimos modelos possuem semelhanças em certos aspectos; o nível teórico é um deles. No entanto, apontam uma distinção do *letramento acadêmico*. Lea e Street (2014) fazem a seguinte afirmação:

> Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, inclusive as relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (LEA e STREET, 2014, p. 479).

Nisso, fica evidente a linha tênue que divide, em alguns aspectos, o modelo da socialização e do letramento acadêmico. Considerando-se que, como declarado pelos autores, os três modelos não se excluem; pelo contrário, são sobrepostos, isso pode favorecer a uma convergência dos parâmetros envolvidos. Penso que essa linha tênue ocorra por necessidades de cunho didático, para novas categorizações, descrições, especificações, a fim de, cada vez mais, tentar-se dar conta do que atravessa toda a instância acadêmica. Com base nesses três

conceitos – das *habilidades de estudo*, da *socialização acadêmica* e de *letramentos acadêmicos* –, esses pesquisadores se debruçam, portanto, sobre questões das mais variadas envolvidas no imbricado contexto da esfera universitária.

Dessa perspectiva epistemológica, proponho um diálogo com o universo acadêmico brasileiro. Com base nesses estudos, alinhando os três conceitos com o que se observa no país, sobretudo nos primeiros períodos de graduações, atrevo-me a afirmar, guardadas as devidas proporções, que as dificuldades vivenciadas pelos graduandos configuram-se nos três modelos acima propostos, pois são linhas muito tênues o que os separa.

Configuram-se no âmbito das *habilidades de estudo*, uma vez que os estudantes, por vezes, ingressam no segmento universitário desprovidos de conhecimentos da educação básica, que deveriam dar-lhes suporte no desenvolvimento relacionado à leitura e à escrita, utilizando esses conhecimentos na etapa subsequente. Configuram-se, do mesmo modo, no âmbito da *socialização acadêmica*, visto que os denominados "calouros" passam a fazer parte de um grupo e de um espaço totalmente novo, isto é, os estudantes não detinham vivências nesse novo contexto do qual passam a fazer parte, tanto no âmbito dos discursos institucionalizados como no contato com os gêneros textuais que têm de ler, refletir e de produzir.

E, por fim, configuram-se também no modelo de *letramentos acadêmicos*. Porque, além de tratar da complexidade existente nas práticas institucionais das mais variadas, das relações de poder e de identidade, os estudantes têm de dar conta de gêneros textuais acadêmicos escritos. Resumos informativos, resenhas, artigos, projeto de pesquisa e monografia são estruturas específicas do segmento universitário.

Dialogando com minha prática, nas aulas da disciplina Metodologia Científica, o plágio acadêmico é um dos conteúdos desenvolvidos discutidos na disciplina relacionados à escrita no ambiente universitário. O objetivo dessa exposição sobre o tema é o de conscientizar os estudantes de que, na academia, devemos citar as fontes das informações utilizadas, um dos elementos que caracterizam a cientificidade. Ademais, o plágio acadêmico é algo que fere a ética; portanto, é uma questão do ambiente universitário que requer a devida atenção e que deve ser discutida.

Já quanto ao *feedback*, do mesmo modo, essa questão é relevante no meio acadêmico, pois diz respeito à importância de o professor universitário retornar ao estudante os apontamentos, as sugestões e as críticas, a fim de que esses estudantes tenham consciência do que ele alcançou, os aspectos positivos, e o que precisa ser melhorado, os pontos que

precisam ser revistos. O *feedback* está diretamente relacionado aos professores e sobretudo aos orientadores. Plágio acadêmico e *feedback*, são, portanto, dois conceitos relevantes dentro do contexto dos letramentos da universidade.

Portanto, questões inerentes ao letramento acadêmico e à produção textual desse segmento do ensino abrangem vários parâmetros do imbricado processo que envolve a escrita acadêmica. Pesquisas de doutorado como as de Rodrigues (2012), Ferreira (2013), Oliveira (2015) e Botelho (2016), por exemplo, discutem questões que convergem com as experiências vivenciadas por mim, em sala de aula, atuando com a disciplina Metodologia Científica, como por exemplo, as dificuldades enfrentadas por estudantes ao ingressar no ensino universitário.

Observando, agora, mais detidamente, as especificidades desses três modelos de letramento – *habilidades de estudo, socialização acadêmica* e *letramento acadêmico* – e os parâmetros que envolvem a inserção dos estudantes no segmento de ensino superior no país, penso ser algo relativamente complexo de se mensurar. Daí a importância de os professores desse segmento direcionarem/orientarem os estudantes, em especial, os que ministram a disciplina básica destinada à escrita acadêmica, no meu caso, a Metodologia Científica.

Geralmente é por meio dessa disciplina que os estudantes universitários têm acesso aos conhecimentos sobre o universo científico e estabelecem relações entre esses conhecimentos e os gêneros textuais que terão de produzir. Com isso, professores universitários como um todo devem ter conhecimento sobre essas questões, pois estes orientam os estudantes em suas respectivas disciplinas e pesquisas. Desse modo, a construção do seu material de apoio deriva de suas experiências, das especificidades do(s) curso(s) em que atua, de suas leituras, o que geralmente se dá por meio de livros-textos utilizados por ele para orientar suas aulas e, consequentemente, os estudantes. Daí a relevância desse contexto.

Observo, tendo como base o que foi exposto até esse momento, que os três modelos colocados pelos pesquisadores – das *habilidades de estudo*, da *socialização acadêmica* e de *letramentos acadêmicos* –, vistos como três tópicos distintos, inter-relacionam-se e estão presentes nos problemas vivenciados pelos professores do ensino superior do país sobretudo nos primeiros semestres acadêmicos, quando os "calouros" estão numa espécie de "familiarização" nesse ambiente. Ademais, vimos que o letramento se dá num *continuum*, isto é, ocorre em todo o processo de vida dos estudantes.

Consequentemente, o letramento deve ser aprimorado, pois a graduação é a primeira etapa da formação universitária, e o professor universitário precisa ter consciência disso. Considerando que o letramento vai além de questões textuais, pois, como ele se dá num

continuum e compreende outras áreas do conhecimento, configura-se assim como uma questão complexa de ser, primeiramente, compreendida para a *posteriori* ser desenvolvida, colocada em prática.

Analisando as variadas percepções e terminologias adotadas em relação ao letramento, quais sejam: do âmbito do processo de alfabetização – na área da Educação –, no dos Estudos Linguísticos e dos estudos antropológicos, e no do ensino das Ciências Naturais, mesmo com a leitura das Ciências naturais sendo de outro viés, pode-se inferir que todas elas convergem para uma mudança de paradigma em relação a considerar o aluno, o contexto, os usos. Após as leituras e reflexões sobre o letramento e as questões que o envolvem, atrevo-me a descrevê-lo, fazendo uma analogia.

Essa analogia é feita com uma cebola. Uma cebola, em sua unidade, é composta de várias camadas. Ao serem retiradas as camadas, uma a uma, na busca de sua essência, a cebola deixa de existir, pois se reduz a camadas sobrepostas, umas sobre as outras. A cebola, em sua totalidade, é a união de todas as camadas que a compõem. De modo análogo ocorre com o letramento. Ele é o que é em razão dos variados parâmetros que o envolvem. Didaticamente, pesquisadores tentam categorizá-lo, dividi-lo, esmiuçá-lo, como uma cebola, porém não chegam à sua essência, pois uma teoria, uma percepção, uma leitura não dá conta de todos os parâmetros que envolvem sua dimensão, sua totalidade. Em meio às variadas percepções, esta é mais uma leitura do letramento.

Dessa forma, por meio dos estudos, ocorrem tentativas de apropriação do letramento; são diferentes leituras do imbricado processo e contexto em que o ser humano se insere. Esses vieses, portanto, têm a finalidade de descrever, expor, explicar e apontar causas e consequências da falta de capacidade humana de resolver problemas educacionais existentes. Esses estudos, no geral, dizem respeito à parte teórica.

Sendo assim, estudos realizados, atravessando esses conceitos podem muito contribuir para uma melhor compreensão de variados aspectos que envolvem a relação conhecimento e ser humano. Além disso, podem favorecer o fomento de novas possibilidades, como por exemplo, de processos de construção dos currículos dos variados segmentos do ensino, sobretudo dos cursos universitários, pois nestes são formados os profissionais que atuam em todos os segmentos do ensino[13] e de novas metodologias de ensino-aprendizagem.

---

[13] As questões relacionadas ao currículo, assim como a disciplina Metodologia Científica, são tratados no terceiro capítulo.

E essas questões sobre o letramento[14], geralmente, são identificadas nos livros-textos destinados aos professores e, de certa forma, aos estudantes do ensino universitário, porque esses livros são elaborados por professores universitários / pesquisadores que atuam ou tiveram alguma experiência no segmento acadêmico. Observo no *corpus* de análise da pesquisa que essas três modalidades de letramento, propostas por Street e seus sucessores, compõem os livros-textos.

Há os livros que, mesmo de modo mais amplo, mais abrangente, tratam das três modalidades (as habilidades de estudo, a socialização acadêmica e o letramento acadêmico); os direcionados aos gêneros acadêmicos específicos (letramento acadêmico); e, ainda, os direcionados à escrita científica (o das habilidades de estudo). Por conseguinte, livros-textos que compõem o *corpus*, de certa forma, tratam de parâmetros dos três modelos propostos de letramento; resta saber como e em que medida.

Nesse cenário dos modelos de letramento, há vários pontos que merecem ser desenvolvidos. Primeiro, é sabido e faz parte do consenso dos professores universitários das ciências humanas que os conhecimentos científicos produzidos por pesquisas sociais devem levar em consideração aspectos históricos, culturais, sociológicos, etc. Seguindo essa linha de raciocínio, penso que pesquisas desenvolvidas na Europa e na América do Norte, com participantes de sociedades que dispõem de fatores históricos e culturais distintos, devem ser vistas com certa reserva pelos pesquisadores brasileiros, ao relacioná-las aos tecidos sociais desse país tão peculiar.

Essas pesquisas orientam como fundamentação para seus estudos e não necessariamente irão se configurar na prática. O fato é que pesquisas realizadas em outros locais com outros indivíduos não necessariamente conseguem acomodar os parâmetros envolvidos nas especificidades do letramento que ocorre no ambiente universitário do país.

Muitas das pesquisas desenvolvidas por Street e por teóricos alinhados a essa percepção do letramento são realizadas em sociedades distintas, com grupos específicos de determinadas culturas, classificadas como de cunho etnográfico. Muitas delas foram realizadas em contextos históricos de tentativa de implantação da cultura ocidental em países com culturas totalmente díspares, o que, por si só, já traz uma série de implicações. Outras

[14] A partir deste ponto, por convenção, denominarei simplesmente *letramento* ou *letramento acadêmico* ao conjunto de conhecimentos de que os estudantes devem dispor para compreender os parâmetros que englobam o contexto e o ensino universitário. No entanto, já foi exposto que o que ocorre no âmbito do ensino universitário brasileiro é imbricado pelos três modelos propostos por Street.

foram feitas com imigrantes, grupos que, por razões das mais variadas, são inseridos em determinadas sociedades e são caracterizados por apresentar dificuldades tanto na utilização do idioma do país para o qual imigraram quanto em questões relacionadas à cultura.

Quero deixar claro que as especificidades das pesquisas europeias e americanas não desmerecem nem diminuem os estudos de cunho etnográfico por lá realizados. Pelo contrário, cada um deles tem o seu significado e está vinculado a dados culturais, históricos, sociais, etc.

O segundo ponto diz respeito ao fato de o Brasil também possuir suas especificidades culturais, atravessadas igualmente por fatores históricos, sociais, temporais e espaciais. Assim, estudos aqui desenvolvidos devem ter por prioridade procurar se atentar às características intrínsecas a essa sociedade específica e considerar os parâmetros nela envolvidos, porque os arranjos dos tecidos sociais do país são diferentes.

Penso que pesquisas que tratam dos problemas educacionais reais que figuram na sociedade brasileira agregam valor significativo, levando-se em consideração a complexidade que há no contexto desse país de dimensões continentais e de diferentes realidades. Nisso, emerge a necessidade de investigações em variadas áreas do saber, a fim de ampliar o entendimento de questões sociais que se inter-relacionam e atravessam o saber e o fazer científico, relacionando-as ao contexto educacional brasileiro. Além disso, há a possibilidade de desdobramentos das pesquisas realizadas, de modo a gerar mais estudos, em especial, fomento a metodologias de aprendizagem.

Outro ponto que merece ser ressaltado é o fato de esta investigação considerar o problema de pesquisa numa perspectiva mais ampla, considerando que se trata de uma tese. Vincula-se, dessa forma, a implicações relacionadas ao letramento acadêmico e aos gêneros dessa esfera do conhecimento. Somado a isso, o recorte adotado nesta pesquisa estabelece relação entre os parâmetros dos modelos de letramento e os dos gêneros acadêmicos, que, de certa forma, é decorrente de estudos linguísticos e etnográficos da década de 1980. Esses estudos concluíram que a escrita deve ter por base os gêneros textuais e ser entendida como uma prática social, isto é, está relacionada ao uso (STREET, 2009).

Uma vez que é por meio de gêneros acadêmicos que se dá inserção dos estudantes no ensino universitário, sejam os gêneros falados, sejam os escritos, deve haver uma conscientização por parte dos professores universitários sobre isso, pois estes devem primar pela compreensão dos gêneros a que os estudantes têm acesso. O trabalho realizado por esses profissionais deve ser compreendido em sua dimensão, a fim de favorecer os estudantes nesse imbricado processo. É possível, portanto, que esta pesquisa permita profícuas contribuições

para a compreensão de algumas questões complexas, questões essas que envolvem significados socioculturais, sem perder o viés dos aspectos fundamentais relacionados aos gêneros acadêmicos.

Quanto a essa percepção do que é o letramento, Cerutti-Rizzatti (2009), para endossar a sua fala, menciona Brandt e Clinton (2002), que fazem crítica aos Novos Estudos do Letramento e defendem que esses estudos ficaram tão preocupados em destacar o caráter local das práticas do letramento, que perderam a dimensão mais ampla de teorização. Com isso, observa-se que os estudos sobre o letramento se ampliaram tanto, que se desvincularam de sua essência.

Dado o recorte aqui apresentado, estabelecer relação entre letramento, os gêneros textuais acadêmicos e os livros-textos destinados a orientar os professores do ambiente universitário, na perspectiva da disciplina Metodologia Científica, esta pesquisa busca ampliar a compreensão de parâmetros envolvidos nessa triangulação. Com base nos objetivos desta pesquisa e na delimitação aqui desenhada, direcionada para características gerais do que permeia o letramento acadêmico, relacionando-as aos gêneros textuais / discursivos dessa esfera do ensino. Pelo *corpus* de análise, isto é, pelos livros-textos utilizados, esta pesquisa se caracteriza, portanto, como qualitativa, de cunho bibliográfico.

Outro ponto relacionado aos estudos em torno do letramento acadêmico diz respeito a estudos desenvolvidos no Brasil, vinculados aos gêneros discursivos e à escrita científica. Estes são tratados na seção a seguir.

1.6 Os estudos no Brasil do âmbito do letramento acadêmico

Em meio às discussões relacionadas ao conceito *letramento*, na área da Educação e dos Estudos Linguísticos, surgem investigações quanto aos parâmetros que se configuram na educação superior. Ao pesquisar os desdobramentos e as implicações de questões que envolvem o letramento na educação universitária do Brasil, teóricos brasileiros o denominam, na literatura, por vezes, de *alfabetização acadêmica*; noutras, de *letramento acadêmico*, como fora visto anteriormente.

Estudiosos do país se debruçam sobre o letramento acadêmico, com o propósito de caracterizá-lo em instituições de ensino superior, sejam públicas, sejam privadas, a fim de tentar identificar e compreender quais são as questões que o envolvem, nos mais variados cenários do ensino acadêmico. Em meio a esses estudos, emergem os que são enviesados pela

leitura e pela escrita de gêneros acadêmicos. Entre os pesquisadores que compõem o grupo dos que se dedicam a esses saberes na perspectiva do segmento universitário, podem-se citar: Marcuschi (2001, 2010), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2012, 2016, 2018), Motta-Roth (1999, 2006), entre outros.

Fora mencionado anteriormente também que, guardadas as devidas proporções, os estudantes universitários brasileiros têm de dar conta de elementos dos três modelos de letramento simultaneamente e em curto espaço de tempo, isto é, assim que ingressam no ambiente acadêmico. Isso ocorre sem que tenha havido uma "familiarização" ou uma efetiva orientação nesse sentido. Daí a complexidade do problema.

As questões que envolvem o letramento desses estudantes, caracterizando-se como dos três modelos, tomam uma expressiva dimensão, à medida que cada um dos letramentos por si só já implica uma série de questões. Nas últimas décadas, uma quantidade significativa de obras sobre a temática vem sendo produzida no Brasil. Pesquisadores de diferentes partes do país, tanto de instituições públicas quanto privadas de ensino superior, de vários programas, em especial, de Estudos de Linguagem, de Linguística Aplicada, de cursos de Letras e de Educação, têm se empenhado nessa tarefa e muito contribuem para desenvolver o amadurecimento do tema no meio acadêmico.

Há pesquisas sendo desenvolvidas por programas dessas áreas pelo país como, no sul, na Universidade Federal de Santa Catarina; no nordeste, na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade Federal da Paraíba. Tem-se como exemplo no sudeste, as Universidades de Juiz de Fora, Minas Gerais; no Rio de Janeiro, na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal do Rio de Janeiro; já no centro-oeste, na Universidade de Brasília.

Nesses programas, professores universitários desenvolvem suas pesquisas e fomentam outras entre os estudantes. Assim, vão surgindo desdobramentos, amadurecimento dos temas e discussões, o que muito favorece para a expansão dos estudos no país. Entre teses desenvolvidas, exponho algumas delas, oito, igualmente recentes, que foram selecionadas em razão da temática aqui desenvolvida, com base nas palavras-chave *letramento acadêmico*, *gêneros* e *ensino superior*, o que comprova a ampliação dos estudos nessa área. Estas são expostas em ordem cronológica.

Tabela 1 - Teses analisadas sobre o letramento acadêmico

TESE	AUTOR / ANO	INSTITUIÇÃO
1. *A construção do letramento acadêmico na esfera acadêmica*	FISCHER, 2007	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
2. *A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento*	TÔRRES, 2009	Universidade Estadual de Campinas - UnEC
3. *Letramento acadêmico em contexto de expansão do ensino superior no Brasil*	FERREIRA, 2013	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
4. *Escrita acadêmica e identidade: o processo de apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos indígenas*	GOMES, 2014	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
5. *Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários*	OLIVEIRA, 2015	Universidade Estadual de Campinas - UnEC
6. *Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo*	MOURA, A. 2015	Universidade de Brasília - UnB
7. *Práticas de escrita em um contexto de formação continuada: estudo etnográfico de um curso*	FRANCO, 2015	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
8. *Práticas de letramento acadêmico na escrita de monografias*	BOTELHO, 2016	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Por meio dessas teses, que são relativamente recentes, observa-se pelos próprios títulos e pelas palavras-chaves que *letramento acadêmico* e *gênero* são assuntos intrínsecos às produções que tratam do segmento universitário, de modo que os autores dialogam esses

conceitos com certa intimidade, ou melhor, familiaridade e desenvoltura. Cabe expor o que cada uma delas, em linhas gerais, traz de abordagem, o que faço a seguir.

A primeira tese, *A construção do letramento acadêmico na esfera acadêmica*, de Fischer (2007), tem por objetivo geral analisar como se dá o letramento em práticas de letramento no curso de Letras. Nessa tese, Fischer traça um perfil do letramento de um número de alunas do curso, caracteriza os modos de exprimir o letramento e identifica como os gêneros discursivos participam da constituição letrada, processo esse evolutivo e *continuum*, que ocorre por meio do metaconhecimento, da reciclagem do discurso e do desenvolvimento com base em uma estrutura, a que denomina de *metáfora do andaime*. Por meio dessa evolução e continuidade o letramento acadêmico vai sendo construído.

A segunda, *A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento*, do pesquisador Tôrres, de 2009, tem por objetivo geral analisar as práticas de letramento propostas pelas professoras em suas atividades de leitura, com enfoque no texto, se ocorre como sendo objetivo social ou não. Na tese, Tôrres investiga mudanças nas práticas de letramento dos professores que atuam no curso de Pedagogia, no modelo ideológico de letramento.

A terceira delas, *Letramento acadêmico em contexto de expansão do ensino superior no Brasil*, de Ferreira (2013), busca compreender o letramento no contexto da expansão do ensino universitário do país e as práticas de escrita. Na pesquisa, Ferreira identifica que a produção dos estudantes ocorre como uma espécie de *colcha de retalhos*, trata da questão da autoria e de eventos de letramento observados nas aulas.

A quarta, denominada *Escrita acadêmica e identidade: o processo de apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos indígenas*, de Gomes (2014), faz uma pesquisa etnográfica com indígenas de graduação. A pesquisa gira em torno da apropriação dos gêneros acadêmicos por esses estudantes, relacionando escrita acadêmica e identidade no processo de apropriação de gêneros dessa esfera do ensino.

A quinta, intitulada *Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários*, de Oliveira (2015), tem por objetivo geral analisar como os alunos promovem o gerenciamento de vozes com recursos linguísticos-discursivos. Oliveira faz abordagem de várias questões que envolvem o ensino acadêmico, tais como, escrita, elementos da textualidade e citações.

A sexta tese, denominada *Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo*, de Moura A. (2015), tem por objetivo geral investigar as contribuições

da Sociolinguística para o desenvolvimento do letramento dos professores. Moura, por meio de oficinas, analisa suas respectivas práticas.

A sétima, *Práticas de escrita em um contexto de formação continuada: estudo etnográfico de um curso*, Franco (2015) investiga práticas de escrita num curso de pós-graduação denominado *Linguagem e tecnologia*. A pesquisa tem por objetivo geral analisar, nas práticas de escrita de docentes alfabetizadores, aspectos identitários de sua formação, de suas práticas pedagógicas, bem como seus conhecimentos linguísticos e discursivos dos gêneros textuais acadêmicos. Franco (*id*) busca analisar e compreender os significados das práticas de escrita no curso de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização.

Seu autor realiza um estudo de etnográfico em que concluiu que a ausência de discussão e reflexão sobre aspectos relacionados ao âmbito da produção acadêmica impõe restrições aos processos de produção textual no contexto observado. Pela pesquisa, elementos como pressão no prazo para entrega, uso da escrita com objetivos avaliativos, descontextualização da produção textual são elementos que reforçam a visão autônoma da escrita por parte dos alunos e da docente investigados.

Por fim, a oitava tese, denominada *Práticas de letramento acadêmico na escrita de monografias*, de Botelho (2016). O autor investiga, por meio de uma pesquisa etnográfica num curso de Educação de uma instituição de ensino privada, as dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção do trabalho de conclusão de curso. Botelho trata das dimensões, que ele chama de *escondidas*, no processo de produção de monografias; verifica a inserção de diferentes vozes nos textos dos estudantes e discute as relações de poder na escrita desse gênero. O autor identifica na tese que as maiores dificuldades decorrem de aspectos sociodiscursivos, falta de elementos relativos à pesquisa, relações de poder, processo de construção de identidade, entre outros.

Resumidamente, por meio dessas teses, identificam-se questões que geram conflitos tanto no âmbito do professor quanto no dos estudantes universitários, de modo que ocorrem convergências com a proposta desta tese por mim defendida. Há ainda outros aspectos que se tornam visíveis: as relações complexas existentes que incidem sobre o letramento, a relação entre letramento e gêneros acadêmicos, a necessidade de se tratar do processo ensino-aprendizagem num *continuum*, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, entre outras. Portanto, com base na leitura dessas teses e reflexão sobre elas, um significativo número de dados nelas presentes relacionam-se a esta tese aqui defendida, de forma que os livros-textos

não abrangem os conteúdos necessários para a produção de uma monografia de graduação, de modo compatível.

Adicione-se a essas teses, o número de dissertações e artigos científicos que igualmente tratam de letramentos, de gêneros acadêmicos ou relacionando esses dois conceitos. Percebe-se, assim, que os primeiros estudos sobre a dinâmica que envolve os gêneros acadêmicos surtiram efeito, foram profícuos; pois, a cada ano, novos estudos são iniciados em diferentes universidades do país.

Da significativa produção de artigos científicos, pode-se citar como exemplo, Bevilaqua (2013), Bezerra (2012), Bragança e Baltar (2016), Corrêa (2011), Cruz (2007), Dionísio e Fischer (2010), Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013), Fiad (2011; 2015), Pasquott-Vieira e Fiad (2014), Fischer e Pelandré (2010), Grando (2012), Marinho (2010), Moura L. (2015), Oliveira (2017), Stephani e Alves (2017) e Terra (2013). Parte desses artigos está relacionada a resultados de pesquisas. Tais publicações significam que essa percepção, dentre as tão variadas áreas do conhecimento, alinhando *letramento*, *gêneros* e *ensino superior*, é expressiva e significativa para pesquisadores que se interessam efetivamente por parâmetros que se relacionam à produção textual na esfera acadêmica, do país.

Outros são desdobramentos de estudos realizados por pesquisadores brasileiros que escrevem juntamente com graduandos, mestrandos e doutorandos. Esses últimos – graduandos, mestrandos e doutorandos – são, muitas vezes, novos pesquisadores, porque não dizer *discípulos* nesse universo, pelas linhas de pesquisa, pelos grupos de estudo, em programas de instituições de ensino superior das mais variadas. Para exemplificar esses estudos sobre o letramento acadêmico no Brasil, trago à discussão algumas as abordagens, a seguir.

Em estudos posteriores à percepção de Lea e Street (1998) sobre o letramento acadêmico, na última década, pesquisadores do país, sobretudo da área dos Estudos Linguísticos, propõem outras percepções teóricas, relacionando os estudos do texto e do discurso ao letramento acadêmico. Em grande medida, esses estudos relacionam o letramento ao conceito *Dialogismo*, de Bakhtin (FIAD, 2015). Essa proposta dialógica da linguagem, em grande parte, está relacionada aos eventos e/ou às práticas de letramento. Antes de apresentar essas percepções dos pesquisadores brasileiros, faz-se necessário, primeiramente, fazer uma abordagem sobre o conceito *Dialogismo*.

Este é uma das bases da concepção de linguagem de Bakhtin. Acompanhando sua linha de raciocínio, todos os enunciados (manifestações orais ou escritas) são dialógicos, pois

uma palavra é perpassada pela palavra do outro; isto é, toda palavra dialoga com outras, está rodeada de outras palavras. Assim, todo discurso é atravessado pelo discurso do outro. O Dialogismo consiste, então, nas relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados: do eu e do outro. Com isso, a língua, em sua finalidade concreta e uso real, tem a propriedade de ser dialógica (FIORIN, 2008). Com base nisso, a linguagem tem um papel central nos estudos de Bakhtin; pois todo discurso que trate de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os outros discursos que o circundam.

Nas acepções teóricas dos pesquisadores brasileiros, relacionando o conceito *Dialogismo* ao letramento acadêmico, surgem críticas à falta de propostas pedagógicas no letramento acadêmico. Ademais, verifica-se a possibilidade de aplicação do letramento acadêmico à leitura e à escrita dos gêneros dessa modalidade do ensino. Em outras palavras, discutem-se questões, na perspectiva de alinhar diferentes teorias, considerando-se que, para tratar do letramento acadêmico, faz-se necessária uma abordagem sobre a escrita, por serem esses dois conceitos intrínsecos à pesquisa.

Fazendo um levantamento de como se daria a percepção do letramento acadêmico, de base etnográfica, e a proposta que aproxima o dialogismo e os gêneros discursivos, Fiad (2015) apresenta estudos de pesquisadores do país, em que apontam convergência, outros nem tanto. Nessa perspectiva, traz à discussão os estudos de Pasquott-Vieira e Fiad (2014), Fischer (2010), Fischer e Pelandré (2010) e Corrêa (2011).

Primeiramente, expõe a pesquisa de Pasquott-Vieira e Fiad (2014), que, propondo um alinhamento entre o letramento acadêmico à concepção dialógica da linguagem discutem a relação entre práticas letradas e não letradas. O estudo considera não só o texto, mas também as interações orais e escritas entre o autor e seus interlocutores. Por meio de um estudo de caso na perspectiva etnográfico-linguística, analisam o evento de letramento denominado *exame de qualificação de mestrado*, o que permitiu discutir os sentidos construídos para práticas acadêmicas letradas.

Fiad (2010) expõe também os estudos de Fischer (2010). Esta, partindo da percepção de que a constituição de sujeitos letrados na esfera acadêmica representa um processo situado e contextualizado, em razão dos sentidos e das interações verbais entre os sujeitos e a língua, busca caracterizar como ocorre a constituição letrada de alunos, em eventos de letramento. Pelo estudo desenvolvido, concluiu que os gêneros discursivos elaborados pelos sujeitos foram objetos de ensino e aprendizagem, além de provocar ações e reflexões críticas nesses sujeitos.

Outro trabalho, de Fischer e Pelandré (2010), expõe o letramento na percepção de Lea e Street, que comungam da ideia de que leitura, escrita e sentido são situados em práticas sociais específicas. O trabalho tem o objetivo de caracterizar como as diferentes formas de leitura situada de um gênero, no caso, a crônica, contribuem para que os estudantes se sintam parte integrante do contexto acadêmico. Por meio de observações participantes e de entrevistas orais, relacionando o modelo dialógico dos letramentos acadêmicos, as pesquisadoras concluem que, para os sujeitos da pesquisa, conhecer o funcionamento do domínio social em que o gênero se insere favorece os estudantes a se assumirem como parte integrante do contexto acadêmico.

Em contrapartida, Corrêa (2011), com o objetivo de destacar a contribuição da perspectiva discursiva para obtenção e análise de dados, entre eles os obtidos por pesquisas etnográficas, com base em que há falhas no letramento acadêmico, apresentadas por Street (2009) no aspecto da produção de textos escritos, defende que a orientação dos alunos não ocorre de modo satisfatório. Corrêa (2011) aponta, assim, questões conflituosas nos estudos do letramento acadêmico e propõe que seja feita uma reordenação na perspectiva etnográfica, para mostrar que a observação das práticas discursivas em formulações textuais particulares permite reconhecer aspectos das relações que se dão na composição do texto.

Quanto à perspectiva etnográfica, já fora mencionado anteriormente e cabe aqui ratificar que os estudos de Street dão ênfase às questões ideológicas e muitos desses estudos são com imigrantes. Desse modo, são oriundos de pesquisas com populações e países distintos dos tecidos sociais do Brasil.

Cabe também ressaltar que, em grande parte, essas pesquisas dizem respeito aos gêneros, numa aproximação a eventos e a práticas de letramento. Já esta investigação aqui é desenvolvida, no entanto, na perspectiva da utilização de livros-textos destinados à disciplina Metodologia Científica para professores universitários que nela atuam e/ou orientam os estudantes na produção de gêneros acadêmicos escritos.

Portanto, a perspectiva do letramento acadêmico está intimamente relacionada à concepção dialógica, de Bakhtin, alinhada aos gêneros acadêmicos. Dessa forma, letramento e gêneros são constituintes intrínsecos à produção dos variados trabalhos escritos, que têm por intermédio o professor, e devem ser realizados pelos estudantes.

CAPÍTULO II

Neste capítulo, intitulado *Estudos sobre os gêneros textuais*, exponho inicialmente o conceito, suas implicações, os estudos no país, os gêneros que compõem a esfera acadêmica, delimitando os estudos aos da modalidade escrita. Estabeleço distinção entre *gênero textual* e *gênero discursivo*, discuto categorias propostas pela literatura para os gêneros acadêmicos, além de apresentar questões da linguística textual e semânticas intrínsecas à produção de textos. Com isso, relaciono os estudos sobre gêneros com os dos letramentos.

Da abordagem sobre os *gêneros discursivos acadêmicos* procuro estabelecer relação com o conceito *letramento acadêmico*. Desse modo, este capítulo está vinculado ao segundo objetivo específico desta pesquisa. Cabe, então, mencioná-lo novamente. O segundo objetivo específico é: *discutir características fundamentais de gêneros acadêmicos escritos de graduação, relacionando-as ao letramento, a fim de contribuir para o entendimento do processo que envolve a produção desses gêneros.*

Por meio desse objetivo, que é teórico, estabeleço direcionamento aos aspectos intrínsecos aos gêneros acadêmicos, estilo, composição estrutural, contexto e aspectos linguísticos e semânticos, elementos esses considerados fundamentais para se produzir satisfatoriamente gêneros escritos que circulam na esfera acadêmica.

2 ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

Inicialmente, os estudos sobre os gêneros textuais, no Brasil, tomaram enfoque ao serem incorporados com mais ênfase na educação básica, de modo que ganharam uma proporção significativa na atualidade e foram se estendendo também às pesquisas da esfera acadêmica. Por meio desses estudos, passou-se a ter outra percepção sobre o processo por que passam também os estudantes universitários do país para dar conta do que lhes é exigido de produção de gêneros acadêmicos ao longo de um curso, pelas disciplinas, além da necessidade do cumprimento de um trabalho escrito na finalização nos cursos de graduação.

Por outro lado, estudos sobre o letramento difundiram que o desenvolvimento da escrita no ambiente escolar deve ter por base os gêneros. Nesse cenário, o processo de ensino e aprendizagem de língua materna no país foi sofrendo influência de áreas como a Educação e os Estudos Linguísticos. A seguir são expostos o contexto em que figura o termo *gênero* no processo educacional brasileiro, suas implicações e seus desdobramentos.

2.1 Gêneros textuais e suas implicações

Tradicionalmente, no meio escolar e nas universidades, existe a nomenclatura *gêneros textuais*, herdada da cultura greco-latina, que agrupava os textos com base em características comuns, categorização essa limitada aos gêneros literários (FIORIN, 2008; OLIVEIRA, 2007). Nessa abordagem, figuravam o conto, o romance, a epopeia, a poesia, a crônica, etc. Nesse cenário, nas aulas de língua materna da educação básica eram utilizados textos prioritariamente do âmbito da literatura. Essa limitação que restringia o termo *gêneros textuais* basicamente aos gêneros literários perdurou até a primeira metade do século XX (MATOS, 2016).

Antes de trazer a abordagem dada ao conceito na atualidade, faz-necessário, no entanto, comentar a expressão *tipos textuais* para, posteriormente, se fazer distinção entre essas duas expressões que compõem o ambiente em que os textos circulam: *tipos textuais* e *gêneros textuais*. *Tipo* consiste numa categorização relacionada a sequências constituídas por predominância de traços linguísticos, diz respeito a aspectos lexicais, sintáticos, às relações lógicas. Com base na sugestão de critérios proposta por Werlich, tem-se: a narração, a descrição, a exposição e a argumentação. Há ainda outra categoria pouco explorada no ambiente escolar, que é a injunção[15] (OLIVEIRA, 2007; MARCUSCHI, 2010).

Caracterizadas por sequências de traços linguísticos, cada uma delas dispõe de predominância de algum elemento. O elemento central da narrativa é a temporalidade; da descritiva é a localização; da expositiva são as sequências analíticas ou então explicitamente explicativas; na argumentativa, as sequências contrastivas explícitas. Já na injuntiva, as sequências são predominantemente imperativas para execução de algo (MARCUSCHI, 2010).

A terminologia *gênero textual* ganhou expressividade ao ser introduzida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, aproximadamente há mais duas décadas. Mesmo assim, uma parte significativa de livros destinados à educação básica ainda adota a terminologia *tipos*, fazendo referência a *gênero*. Desse modo, a expressão *tipos textuais* é utilizada equivocadamente, fazendo menção a gênero, o que pode gerar certa confusão, sobretudo entre os estudantes, quando não há explicitação quanto a esses conceitos. Observa-se a expressão *tipo textual* igualmente sendo utilizada em livros destinados à

[15] Diz respeito às produções que têm por objetivo direcionar na execução de tarefas, pois se caracterizam pelos verbos imperativos. Como exemplo, temos: manuais de instruções, receitas culinárias, entre outros.

produção textual na educação superior, no ensino acadêmico, como base no *corpus* desta pesquisa.

No que se refere a *gênero*, fazendo-se contraponto à tradição escolar, na atualidade, esse termo é facilmente utilizado para fazer referência a uma categoria distintiva de qualquer tipo de discurso, tanto falado quanto escrito, independentemente de haver aspirações literárias ou não (MARCUSCHI, 2010). Essa outra percepção a respeito dos materiais utilizados nas aulas de língua materna passa a figurar, portanto, paralelamente à tipologia textual.

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, organiza a estrutura da educação brasileira, para atender à demanda de uma nova percepção: os estudantes têm de ter acesso às mais variadas situações concretas, reais, em que se utilizam variados textos. Ocorre, assim, um novo direcionamento do ensino de língua materna na educação básica. Por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), decorre, então, uma relativa ruptura com a tradição vigente no país na maneira de se trabalhar os textos nas aulas. Vai-se deixando de priorizar o ensino de língua, enfatizando a gramática, o léxico e a utilização de textos predominantemente dos cânones literários.

Com essa mudança de perspectiva, busca-se direcionar o ensino para o uso da língua em situações comunicativas concretas, para os usos sociais, de modo que os alunos tenham acesso aos mais diferentes gêneros a que têm contato nos ambientes sociais que circulam (BRONCKART, 2005; SENNA, 2019). Com isso, anúncios publicitários, notícias de jornal, charges, tirinhas, letras de música, etc. foram incorporados aos livros didáticos, que, para atender a essa nova percepção sobre ensino e aprendizagem de língua materna (FIORIN, 2008), passaram a ser dotados de gêneros dos mais variados.

Dessa forma, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o conceito *gêneros textuais* passou a receber maior atenção entre os estudos da área da Educação e dos Estudos Linguísticos. Não só isso, no âmbito do ensino de língua materna, os PCNs incentivaram muitas pesquisas e estimularam outras relacionadas à temática e aos desdobramentos dos conceitos relacionados aos gêneros. Surgiram pesquisas relacionadas: à oralidade dos alunos, a livros didáticos, a gêneros elaborados na escola, à visão dos professores quanto aos gêneros, enfim, houve uma significativa mudança de percepção no viés adotado nas pesquisas relacionadas à língua materna, subsequentes aos PCNs.

No entanto, ocorrem críticas de alguns professores e pesquisadores quanto ao fato de os gêneros textuais serem utilizados, por vezes, igualmente como a gramática, numa visão normativa. Estes defendem que deveria haver um maior amadurecimento das propostas

adotadas e uma maior participação de profissionais de setores dos mais variados relacionados à educação na escolha dos gêneros e nas abordagens feitas. Além disso, e não menos importante, deveria haver uma preocupação com a capacitação e o envolvimento dos profissionais que atuam diretamente em sala em sala: os professores de língua materna.

Uma das referências para os estudos linguísticos nessa nova percepção é o pensador russo Mikhail Bakhtin [1953], (1997). Esse teórico propôs outra classificação, mais ampla, para os textos, estendendo-se a outras esferas da comunicação, não se limitando, dessa forma, aos gêneros literários. Bakhtin apresentou uma teoria fundamenta em critérios mais abrangentes e mais rigorosos para a categorização dos textos.

Estudiosos dos variados campos dos estudos linguísticos do país se debruçaram sobre a obra desse teórico, do que decorreram pesquisadores e produções relevantes nessa área. Entre eles, podem-se citar: Antunes (2010), Marcuschi (2008; 2011; 2012), Koch (2011a; 2011b), Koch e Elias (2009; 2014a; 2014b), Geraldi (2013), Fiorin (2008), entre outros. Temos também significativo número de resenhas, artigos científicos, dissertações e teses relacionados aos estudos de Bakhtin.

Marcuschi (2008), por exemplo, já apontava, naquela data, que o termo *gênero* não era novo, porém estava "na moda". Esse conceito tornou-se um dos mais discutidos na área de Letras nas últimas décadas, o que pode ser comprovado, observando-se a quantidade de publicações relacionadas ao tema. Temos livros, um número expressivo de pesquisas de pós-graduação realizadas sobre gêneros textuais dos mais variados em todos os segmentos do ensino do país, além do número significativo de artigos científicos publicados.

Além dos estudos relacionados à educação básica, passou-se a direcionar um olhar mais atento à produção de textos de alunos que concluíam o antigo ensino médio[16] e ingressavam no ensino universitário. Do mesmo modo, pesquisas sobre redação de concursos vestibulares e produções de estudantes que acabavam de ingressar em graduações ocorreram significativamente nos estudos subsequentes, além dos relacionados à leitura e à escrita no âmbito do ensino superior. Dessa maneira, houve uma extensão a pesquisas também dos mais variados gêneros que figuram na esfera acadêmica, estudos esses que passaram a compor o universo de pesquisas nas últimas décadas no país.

[16] Na atualidade, o ensino médio compõe a educação básica.

Bakhtin é considerado, sobretudo neste país, um marco filosófico nesses estudos, por adotar uma perspectiva social da língua. A obra *Estética da criação verbal*[17], traduzida do russo para o francês em 1979, publicada pela primeira vez no Brasil em 1992, traz os conceitos *esferas da atividade humana*, *enunciados* e *gêneros do discurso*, conceitos esses que dão uma nova percepção sobre o universo em que circulam os textos, situando-os historicamente, em contextos, nos usos. Cabe ressaltar que, em sua obra, Bakhtin (1997) não propõe uma visão de gênero discursivo como um produto, mas sim o processo de sua constituição (FIORIN, 2008).

Cabe destacar também que existem controvérsias quanto à autoria das obras de Bakhtin, em decorrência de razões políticas[18] que o envolvem (FIORIN, 2008). No entanto, os estudos atribuídos a ele unicamente ou em parceria não diminuem a relevância da obra, que trata a língua numa perspectiva social. Com base nos estudos bakhtinianos, são apresentados a seguir os conceitos fundamentais dos *gêneros do discurso*.

Para o pensador russo Bakhtin (1997), as *esferas da atividade humana* dizem respeito ao fato de o ser humano utilizar a linguagem em todas as instâncias de que faz parte, como, por exemplo: a familiar, a do trabalho, a religiosa, entre outras. E, como o ser humano exterioriza seu pensamento por meio da linguagem, todas as esferas da ação humana são relacionadas, portanto, à utilização da linguagem. Assim, existe uma relação intrínseca entre a utilização da linguagem e as esferas da atividade humana. Seguindo essa linha de raciocínio, as esferas da ação humana implicam, efetivamente, a utilização da linguagem (BAKHTIN 1997; FIORIN, 2008).

Com base nesse preceito, Bakhtin observa que há elementos que determinam a esfera em que os textos circulam. E esses elementos são: *o conteúdo temático*, *o estilo verbal* e a *construção composicional*. O conteúdo temático diz respeito a um "domínio de sentido de que se ocupa o gênero" (FIORIN, 2008; MARCUSCHI, 2008; 2010; BORBA, 2003); o estilo verbal consiste numa seleção de meios linguísticos utilizados pelo interlocutor para externar seu pensamento. Essa seleção feita pelo interlocutor, por meio do léxico, de frases e expressões gramaticais, permite afirmar que há estilos variados em razão dos contextos em

[17] Obra russa de material do arquivo de Bakhtin, de 1953, foi traduzida para o francês e publicada.

[18] As obras relacionadas a Bakhtin ora são de sua responsabilidade, ora atribuídas a outros autores. Esse fato não impede que o pensamento difundido não seja pesquisado. Era comum que pensadores discutissem com seus pares as questões que os inquietavam. Havia inclusive círculos, grupos que pensavam coletivamente. Nisso, não causa estranhamento o fato de obras disporem de mais de um autor.

que o ser humano circula. Já a construção composicional diz respeito a como o texto se estrutura, à sua organização.

Outro conceito que figura na escrita de Bakhtin (1997) denomina-se *enunciados.* Estes são os meios pelos quais a língua se manifesta, sejam os enunciados orais, sejam os escritos. Nessa perspectiva, Bakhtin observou a relação existente entre o processo de interação verbal e o enunciado. Essa interação se efetiva todas as vezes que se produz um enunciado, falado ou escrito, enunciado esse pertencente a uma dada esfera. É o que Bakhtin denomina de *gênero* (BAKHTIN, 1997).

> Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume [...], uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Nessa abordagem, os *gêneros do discurso* ou *gêneros discursivos*[19] – dizem respeito, portanto, às formas relativamente estáveis de padronização dos enunciados. Por conta dessa relativa padronização dos enunciados, consegue-se identificar sem muito esforço, o que é, por exemplo, um bilhete, um aviso, uma bula de remédio, uma receita culinária, pois o ser humano tem acesso a essas formas variadas e padronizadas, no seu dia a dia, por meio da esfera familiar. E, assim, ocorre em todas as esferas. Em cada uma delas há uma espécie de conjunto de gêneros que a compõe.

Os gêneros abrangem uma imensa variedade de categorias, que tem a ver com critérios extratextuais. Isto é, esses critérios pertencem a um âmbito que é maior que o texto, pois ocorre uma convergência com outros elementos, tais como: a relação do gênero com outros, com a temática, o próprio indivíduo, o contexto, entre outras.

Bakhtin afirma que, mesmo havendo significativa heterogeneidade dos gêneros discursivos e consequentemente dificuldade em definir o caráter genérico de um enunciado, deve-se considerar que há uma diferença essencial entre os gêneros. Assim, categoriza-os em *primários,* também dominados *simples;* e em *secundários,* os considerados mais *complexos*. Entre os primários figuram os mencionados acima: o bilhete, o aviso, a bula de remédio, etc., além do diálogo cotidiano, do relato familiar, da carta.[20]

---

[19] Fica aqui registrada a denominação "gênero do discurso", apresentada por Bakhtin. Mais adiante, é feita distinção entre esse termo e "gênero textual".

[20] Cabe enfatizar que os gêneros denominados *primários* não compõem o escopo desta pesquisa.

Já os gêneros secundários caracterizam-se por serem mais complexos, pertencerem a esferas da comunicação mais elaboradas, em especial os que são escritos. Nos secundários podem figurar ou figuram inclusive os primários, que se tornam seus componentes, por haver uma interdependência entre os gêneros (FIORIN, 2008). A título de exemplo, entre os secundários, Bakhtin (1997) menciona:

> o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Como se observa, os gêneros secundários são, efetivamente, mais complexos, pois exigem mais recursos de seus produtores, além de, por vezes, incluírem os primários. Entre os gêneros secundários citados pelo teórico, está incluído o *discurso científico*, em especial, a produção de gêneros escritos do universo acadêmico. Nesta pesquisa, merece destaque o gênero do universo científico que é o trabalho escrito de conclusão de curso: a monografia[21].

Nesse viés considerado por Bakhtin (2014), de que a linguagem é uma esfera social e discursiva em que circulam valores e ideologias, as práticas do letramento, de perspectiva sociocultural e múltipla, são produtos da sociedade, de sua cultura, da história e de seu discurso (STREET, 2014). Assim, desses variados elementos que caracterizam o letramento, relacionados aos estudos sobre os gêneros, emergem a conscientização de que estou debruçada sobre um complexo e imbricado processo que envolve a produção de gêneros, mais especificamente, os acadêmicos.

2.2 Estudos sobre os gêneros no Brasil

No Brasil, com a ampliação dos estudos sobre gêneros textuais, uma significativa quantidade de obras foi fomentada, em especial, sobre a educação básica, ensino fundamental e antigo ensino médio. Entre elas, podem-se citar dois clássicos: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Marcuschi (2008) e *Gêneros textuais & ensino* (2010). Esse último livro é uma obra expressiva, um compêndio que traz produções de vários pesquisadores brasileiros sobre o tema.

---

[21] Cabe enfatizar que a denominação *trabalho de conclusão de curso* (TCC) não é a mais indicada para a monografia, pois variadas produções utilizadas como trabalhos finais de curso não compõem o âmbito do trabalho escrito, como, por exemplo, software, maquetes, produtos, isto é, produções não necessariamente escritas. Desse modo, a denominação adotada para a produção que demanda trabalho escrito, fazendo referência à monografia, é *trabalho escrito de final de curso*.

Gêneros textuais & ensino (2010) é uma organização de estudos de variados gêneros textuais, como, por exemplo, jornalísticos, como a entrevista, cartas do leitor e a notícia. Além destes, o livro traz abordagens sobre o *chat*, o resumo, a história em quadrinhos. A obra oferece suportes teóricos e práticas de ensino sobre os gêneros apresentados ao longo dos capítulos, apresentando, respectivamente, diferentes estratégias de leitura e de produção dos textos. Essa obra busca contribuir para o desenvolvimento de novas capacidades entre os próprios professores que atuam com o ensino de línguas. Além disso, por meio desse livro, propõe-se contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagens e competências nos estudantes, na utilização dos gêneros desenvolvidos.

Para Marcuschi (2010), um dos pesquisadores que compõe a obra, o livro oferece uma variedade de estudos sobre gêneros textuais pertencentes a algum meio de comunicação. Analisando as especificidades organizacionais e funcionais dos gêneros, esses estudos apontam ainda aspectos de interesse para a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Retomando o conceito *gêneros textuais*, nesta obra, Marcuschi (2010) faz uma abordagem que dialoga com proposta de Bakhtin (1997), de que os gêneros são "formas relativamente estáveis", afirmando que estes são maleáveis, portanto, plásticos. Outro ponto que esclarece é o fato de que gêneros surgem à medida que uma demanda necessita de ser atendida, sejam atividades socioculturais, sejam inovações tecnológicas.

O linguista brasileiro Marcuschi (2008), com base na categorização de Bakhtin, adota outra terminologia para as *esferas da atividade humana*, termo esse utilizado pelo pesquisador russo. Denomina-as de *domínios discursivos*. Para Marcuschi, domínio discursivo é algo mais amplo que um princípio de classificação, pois se constitui de práticas discursivas, em que se podem identificar vários gêneros que lhes são próprios. Um domínio indica instâncias discursivas. Em outras palavras, caracteriza-se como um conjunto de gêneros que lhes são intrínsecos; nessa perspectiva, os domínios discursivos dispõem de certas características.

Assim, tem-se os domínios: instrucional, jornalístico, religioso, jurídico, referente à saúde, ao comércio, à indústria, à publicidade, ao lazer, o interpessoal, o militar e o ficcional[22]. No levantamento dos domínios discursivos, Marcuschi (2008) faz uma relação dos gêneros que compõem cada um deles, tanto os da modalidade de uso da língua escrita como os da oralidade.

[22] Deve ficar claro que essa delimitação de categorias não abrange a todas as modalidades, mas é um parâmetro utilizado por Marcuschi (2008) para orientar os estudos.

No domínio instrucional, que é o de interesse nesta pesquisa, ocorre uma extensão do termo, uma subcategorização, a que Marcuschi denomina de *científico*, *acadêmico* e *educacional*. Nesse domínio discursivo, figuram os mais variados gêneros textuais que circulam no âmbito do ensino superior, nas duas modalidades de uso: os falados e os escritos.

A título de exemplos, podem-se citar, entre os escritos: artigos científicos, teses, dissertações, monografias de curso e de disciplina, resenhas, resumos de livros, de artigos de livros, de conferências, projeto, memorial, etc. Já entre os orais, podem-se citar: debates, exposições, comunicações, seminários, colóquios, conferências, aulas expositivas e participativas, entrevista de seleção de curso, arguição de dissertação e de tese, etc. (MARCUSCHI, 2008). Cabe enfatizar que, dada à quantidade de gêneros acadêmicos, sobretudo os escritos, esta pesquisa é direcionada mais especificamente ao gênero escrito trabalho de final de curso *monografia* de graduação.

Outro teórico que norteia as pesquisas quanto aos estudos sobre gêneros textuais no Brasil é o norte-americano Bazerman (2011a; 2011b). De certa forma, esse pesquisador dialoga com a linha de raciocínio defendida por Bakhtin (1997) e afirma que, além da forma, da função e do estilo, deve-se trabalhar com a compreensão do funcionamento do gênero textual na sociedade e na sua relação com os indivíduos e outros gêneros, como se verá na sequência.

Bazerman (2011b) analisa os gêneros pela perspectiva de que são fenômenos psicossociais. Nisso, defende que apenas caracterizá-los como um conjunto de traços não leva em consideração o papel dos indivíduos quanto ao uso e à construção de sentidos. Propõe, assim, a denominação *conjunto de gêneros* a essa característica que é uma espécie de *coleção de gêneros textuais* a que uma pessoa tem contato ou produz de acordo com a situação em que se encontra, considerando-se que os indivíduos circulam por variados meios sociais.

Além desse conceito, vincula outro, envolvendo um aspecto diferente, que é o fato de as pessoas trabalharem em grupo, de forma organizada, e estabelecerem relações padronizadas na produção, circulação e uso dos gêneros. Nessas circunstâncias, para Bazerman (2011b), tem-se o que denomina de *sistema de gêneros*. Num *sistema* ocorrem sequências regulares por meio de um fluxo comunicativo que permite a relação entre os gêneros de determinado grupo de pessoas.

Some-se a esse conceito um terceiro e último a que esse pesquisador denomina de *sistema de atividades*. Este diz respeito às ações praticadas pelas pessoas, e está intimamente relacionado aos sistemas de gêneros, pois leva em conta, segundo Bazerman (2011b, p. 35):

"o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo". Dessa forma, esse pesquisador amplia a percepção sobre os gêneros e propõe a visão sociodiscursiva como a mais adequada (MARCUSCHI, 2011).

Já o teórico Bhatia (2004), pesquisador chinês dos gêneros escritos da modalidade acadêmica, defende que esses gêneros devem ser vistos na perspectiva dos domínios das atividades humanas. Nessa perspectiva, o comportamento linguístico se dá mediante os contextos em que os seres humanos circulam – no caso, *acadêmicos* e *profissionais* –, contextos esses mediados pelos gêneros, que são construtos que obedecem a estruturas e convenções.

Pela perspectiva desse pesquisador, os gêneros são constituídos por um conjunto de propósitos partilhados, que molda os gêneros e gera suas respectivas estruturas. Apesar de serem estruturas convencionadas, dispõem de certa dinamicidade, o que aparentemente são atributos contraditórios.

Pesquisadores, como Marcuschi (2008), no Brasil, Bazerman (2011a; 2011b) e Bathia (2009), mesmo de linhas teóricas distintas, tratam sobre os gêneros, cada um deles, apontando visões que vêm a agregar aos estudos. O que se observa como ponto comum entre esses pesquisadores é o fato de terem o conceito *gênero* em sua essência, termo esse cunhado por Bakhtin (FINATTO *et al*, 2015).

Observa-se, assim, que, independentemente de autores ou correntes teóricas a que os pesquisadores se vinculam, esses estudos sobre os gêneros convergem em vários aspectos, pois adotam os subsídios teóricos de Bakhtin em relação aos gêneros, que é a concepção de linguagem. Com base nisso, verifica-se, igualmente, uma aproximação entre teorias de áreas distintas, como dos estudos linguísticos e os relacionados ao letramento acadêmico, sendo mais precisa, entre letramento acadêmico e gêneros discursivos, como se observa na sequência.

Marcuschi (2001), por exemplo, tem uma visão do letramento como o uso da leitura e da escrita nos respectivos contextos em que se dá a interação, na sua prática. Desse modo, como o letramento acadêmico é permeado por crenças, valores e pela cultura, ele passa pela linguagem, pelos gêneros. E esta é uma das questões centrais desta pesquisa: a intrínseca relação existente entre letramento e gêneros.

Retomando os estudos de Bakhtin (1997), quando se faz alusão a um determinado gênero do discurso, o ponto crucial é o reconhecimento das características desse gênero específico, considerando-se que cada um deles dispõe de particularidades. Por exemplo, entre

os gêneros escritos há o que é intrínseco ao resumo, à resenha, ao projeto de pesquisa, ao artigo científico, à monografia, etc., conforme se verá mais adiante neste capítulo e na análise.

Como se pode observar, a literatura possibilita que se faça uma reflexão sob várias percepções, o que favorece o amadurecimento desse viés e mais desdobramentos, de modo que contribui significativamente para esse campo teórico. Esse campo de pesquisa é bem amplo, e as abordagens sobre os gêneros são das mais variadas. Na educação básica, os estudos sobre gêneros textuais ocorreram de modo significativo nas três últimas décadas, no país. No entanto, os estudos sobre os gêneros acadêmicos não se deram no mesmo ritmo. Marinho (2010) mencionava, inclusive, naquele ano, que a escrita acadêmica ainda não havia recebido a devida atenção.

No desenvolvimento dos estudos dos gêneros acadêmicos surgem desdobramentos, o que é natural, pois cada vez mais os conhecimentos dessa área do saber vão sendo aperfeiçoados, refinados, e o número de gêneros é bastante significativo. Na convergência entre essa percepção do ensino-aprendizagem por meio dos letramentos acadêmicos e dos gêneros, Lea e Street (2006) mencionam que, pelos letramentos acadêmicos, pode-se evidenciar, por exemplo, como os procedimentos de ensino são concebidos. Com isso, esses pesquisadores defendem que ocorre algo na passagem do ensino médio para o ensino superior, fato esse que precisa ser investigado.

Dialogando essa ideia de que ocorre algo entre esses dois segmentos de ensino – *do médio para o ensino superior* – com a percepção de Bhatia (2004), fazendo-se um recorte no discurso acadêmico, esse pesquisador afirma que o discurso da academia não se dá de modo igual, pois indivíduos diferentes compõem esse cenário. Em outras palavras, não dá para equiparar professores e universitários, o que é natural.

Diante disso, pode-se inferir que ficam em evidência esses dois grupos que compõem o cenário acadêmico: por um lado, professores e especialistas em vários assuntos, muitas das vezes com bastante experiência; por outro, estudantes, muitos deles iniciando no segmento universitário. Portanto, essa relação *desigual*, por vezes gera conflitos, porque diz respeito também a relações de poder. A percepção de Bhatia (2004) dialoga, assim, com a teoria sobre os letramentos acadêmicos.

Vimos até aqui percepções variadas sobre o letramento e sua relação com os gêneros acadêmicos. Sendo assim, no viés de metodologias de ensino e aprendizagem sobre os gêneros não poderia ser diferente. Pesquisadores e professores, de acordo com formação e experiências, propõem outros recortes, esmiúçam os gêneros acadêmicos, a fim de promover,

talvez, uma apropriação dos mais variados parâmetros envolvidos. Buscam transformar as teorias em práticas palpáveis, compatíveis à produção escrita. E este é um dos desafios da educação no país, apontados por Chassot (2018), que é transformar conhecimento científico em conhecimento (teoria) e utilizá-lo (na prática) em sala de aula, na educação básica e desenvolvê-lo num *continuum*.

Assim, esses estudos corroboram, igualmente, para uma reflexão quanto aos currículos, de modo geral, pois, com bases em pesquisas expostas mais adiante, faz-se necessária uma restruturação dos modelos utilizados, e especialmente na educação fundamental, que é a base para o desenvolvimento de outros conhecimentos, mais complexos. Essa reflexão está relacionada, igualmente, aos cursos de formação de professores, em suas respectivas licenciaturas. Essas questões são apontadas por vários pesquisadores, sobretudo os que desenvolvem pesquisas relacionadas às práticas do processo ensino-aprendizagem e sua relação com os cursos de formação. Estas são discutidas mais adiante, no terceiro capítulo.

Ao longo deste texto, foi mencionado que ocorrem na literatura os conceitos *gêneros textuais* e *gêneros discursivos,* ora como sinônimos, ora como distintos. A seguir, exponho esses dois conceitos e estabeleço distinção entre eles.

2.3 Gêneros textuais e gêneros discursivos

Vimos que o conceito *gêneros textuais* passou a ter mais prestígio ao ser introduzido na literatura brasileira por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de ampliar os estudos sobre os sistemas de comunicação e os respectivos repertórios culturais. Esse termo se espraiou por entre os pesquisadores de todos os segmentos de ensino do país e foi incorporado aos materiais didáticos produzidos. Nessa acepção, os estudantes teriam contato com gêneros tanto da modalidade falada quanto da modalidade escrita dos mais variados, de diversas situações de uso (BRONCKART, 2005; SENNA, 2019).

Inicialmente, o conceito relaciona-se à tradição herdada da cultura greco-latina, que agrupava os textos limitando-os aos gêneros literários (FIORIN, 2008; OLIVEIRA, 2007). Já na acepção de Bakhtin, esse termo utilizado, referindo-se aos enunciados produzidos pelos indivíduos nas esferas em que circulam, denomina-se de *gênero do discurso*. Porém, os termos – *gênero textual, gênero do discurso ou gênero discursivo* – são utilizados, na maioria das vezes, como expressões sinônimas, cuja pluralidade provoca certa confusão em quem não domina esses conteúdos, sobretudo iniciantes nessa área ou ainda leitores de outras áreas do saber.

A respeito dessa distinção entre os termos, Bronckart (2005), pesquisador dos gêneros na perspectiva interacionista sociodiscursiva, que considera a existência de uma psicologia na linguagem, busca a aplicabilidade dos estudos dos gêneros para fins didáticos, isto é, como um mecanismo de ensino e aprendizagem em língua materna. Para tanto, esse pesquisador amplia a percepção que se tem sobre os gêneros e adota uma visão que leva em conta os mecanismos utilizados pelos alunos pelos quais percorrem, para chegar à produção de qualquer texto.

Nessa perspectiva, para a produção de um gênero, há necessidade de se adotarem dois aspectos: os relacionados ao gênero e si e os relacionados à situação envolvida. Com isso, também faz parte, desse processo de construção, o contexto, pois este é um elemento, que influencia significativamente a elaboração do gênero. A perspectiva interacionista sociodiscursiva, considerando a existência da psicologia na linguagem, utiliza três tipos de análise.

O primeiro é a questão de que os sujeitos são construídos historicamente na sociedade em que vivem, os elementos que compõem sua formação como ser humano, tais como, valores, ações realizadas em grupo, atividades realizadas com ações linguísticas e os conhecimentos coletivos são intrínsecas à sua formação. O segundo diz respeito à existência de uma mediação formativa, pois os mais velhos instruem os mais novos nas sociedades no conjunto desses elementos construídos historicamente, o que se dá pelo sistema educativo, por meio de procedimento de controle e de avaliação de conduta.

Já o terceiro refere-se aos efeitos que as mediações formativas exercem sobre os indivíduos. Este decorre da interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos linguísticos e a relação entre as representações dos conhecimentos coletivos construídos historicamente e as representações individuais. Com isso, os sujeitos, ao construírem um texto, recorrem a domínios de ordem psicológica e sociológica, de modo que essas duas áreas são intrínsecas.

Os textos são construídos, então, por meio da mobilização de recursos lexicais e sintáticos da língua, considerando os modelos de organização textual disponíveis na própria língua. Assim, os textos podem ser definidos como correspondentes empírico/linguísticos *das atividades de linguagem de um grupo,* e um texto pode ser definido como *correspondente de uma dada ação*. Da interação entre esses elementos e as escolhas feitas pelos sujeitos decorre a construção de um gênero.

Desse modo, há um desdobramento na percepção do que é efetivamente um gênero. Esse termo é mais amplo, pois agrega todos os outros gêneros que possuem as mesmas características – denominado *gênero de texto* –, que pertence à categoria do que foi instruído pela vida em sociedade. Já para o gênero unicamente produzido é adotada a denominação *gênero discursivo*, pois neste, com base nas características apresentadas acima, o indivíduo está contextualizado numa realidade linguística constituída por práticas localizadas, em que adapta o modelo à situação, faz escolhas, criando o seu "texto empírico correspondente".

Discurso designa, então, a ativação da linguagem pelo indivíduo em situações concretas, as práticas localizadas e/ou processos de linguagem. Por meio dessa acepção, os gêneros são, portanto, mais do que sua forma, sua estrutura, porque, para se ter um gênero produzido de modo satisfatório, questões mais complexas são intrínsecas à sua construção.

Ao haver consciência de que existem outros elementos para uma construção bem-sucedida, elementos esses intrínsecos ao indivíduo que irá produzi-lo, tem-se *gênero discursivo*. Com isso, esse último termo é o mais indicado a se utilizar, sobretudo em se tratando de produção no universo científico. A partir deste ponto, ao tratar dos gêneros, nessa percepção, adoto a terminologia *gênero discursivo*, por ser esta a mais adequada para se referir às produções exigidas pelos graduandos.

Um gênero, independentemente de qual seja, dispõe das características apresentadas até aqui, quais sejam: conteúdo temático, estilo e construção composicional, defendidos por Bakhtin (1997), além de funcionalidade e relação entre os indivíduos que os utilizam (BAZERMAN, 2011a; 2011b), são produzidos por sujeitos psicológicos e sociais e inserem-se em contextos (BRONCKART, 2005). Além disso, são vinculados a uma esfera, dialogam com outros gêneros, etc. Outro aspecto que merece ser explicitado é o fato de que os gêneros dispõem também de aspectos semânticos.

Considerada por um grupo de pesquisadores como essencial na construção de um gênero, a questão semântica deve prevalecer, pois diz respeito a como o texto é construído, os mecanismos que devem vigorar na relação entre os termos, os períodos, os parágrafos e as partes que o compõem como um todo. Essas acepções relacionam-se a questões da linguística textual e semânticas, por meio da produção de sentido que se dá no contexto contemporâneo, em que conhecimentos intrínsecos a esses estudos devem ser considerados. Entre eles, há dois fatores relevantes da textualidade, a saber: a coesão e a coerência[23].

---

[23] A coesão e a coerência são tratadas mais adiante, neste capítulo.

Essa percepção de que há diferença entre forma e sentido na construção de um gênero vem desencadear outras "leituras", percepções, do que é efetivamente um gênero, o que o caracteriza e o que há de saberes de outras áreas de pesquisa que possam agregar conhecimento a respeito. Esses estudos são relevantes, pois são desdobramentos dos primeiros, num crescente, num *continuum*.

Nesse cenário, no entanto, ocorrem críticas por parte de profissionais e pesquisadores da área quanto à maneira como os gêneros acadêmicos são desenvolvidos. No terceiro capítulo, tratamos a respeito dessa questão, relacionando-a à disciplina Metodologia Científica, sua localização nos currículos e a questão do material oferecido pelo livros-textos para atender a essa demanda na esfera do ensino superior.

Seguindo essa linha de raciocínio, ao me deter sobre o *corpus* de análise, verifico como os gêneros acadêmicos escritos figuram nos livros-textos. Isto é, se os livros trazem abordagem sobre aspectos estruturais quanto linguísticos e semânticos e como o fazem nas abordagens. A análise do *corpus* consta no quinto capítulo desta pesquisa.

Conforme já fora identificado, muitas vezes é dada ênfase tão somente aos elementos relacionados à estrutura composicional do gênero monografia nos livros-textos propostos para atender à disciplina Metodologia Científica, livros esses que se propõem a orientar quanto à construção dos gêneros. Por exemplo, ao tratar da monografia, os livros, de modo geral, dão ênfase às partes composicionais: os pré-textuais, o texto em si – dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão –, e os pós-textuais, como se confere no quinto capítulo. Dessa forma, são identificadas suas partes distintas e as características de cada uma delas, não havendo preocupação com os sujeitos, o sentido do gêneros e seu contexto.

Para dar segmento à próxima seção, fora mencionado que, na literatura da disciplina Metodologia científica, há tentativas de categorização dos gêneros acadêmicos. Do aprofundamento dos estudos, na busca de contribuírem com os conhecimentos pertinentes a essa área, autores adotam denominações para torná-los distintos, dividi-los, numa espécie de "tentativa de abordagem didática". A seguir, exponho e discuto diferentes percepções de autores brasileiros quanto aos gêneros escritos da modalidade do ensino universitário.

2.4 Propostas de pesquisadores brasileiros para categorização dos gêneros

É de conhecimento que, no universo científico, há a necessidade de se conceituar, descrever, caracterizar o que se conhece sobre determinado fenômeno, sobretudo pesquisadores da área, que atuam com esse conhecimento. Com os avanços dos estudos sobre

os gêneros acadêmicos, pesquisadores procuram categorizá-los, tipificá-los. A primeira distinção se dá entre os gêneros é dividi-los entre os que compõem a modalidade falada e os da modalidade escrita. A segunda distinção, de acordo com o recorte aqui adotado – gêneros escritos – diz respeito às propostas apresentadas pelos pesquisadores.

Entre os que propõem categorizações constam nesta seção: Severino (2016), Lakatos e Marconi (2010), Dionísio e Fischer (2010), Medeiros (2019), Prodanov e Freitas (2013) e Teixeira (2014). Suas percepções são expostas e discutidas a seguir.

Primeiramente, Severino (2016) propõe distinção entre os trabalhos exigidos no universo científico ao separá-los em dois grupos, a saber: *modalidades de trabalhos científicos* e *atividade científica na pós-graduação*. Como modalidades de trabalhos científicos, menciona: a monografia, os trabalhos didáticos, o trabalho de conclusão de curso (TCC)[24], o relatório de pesquisa de iniciação científica, resenhas e resumos, o ensaio teórico, os relatórios técnicos de pesquisa, os artigos científicos e os resumos técnicos de trabalhos científicos. Severino (2016) não utiliza a terminologia "gênero" para se referir a nenhum deles.

Por outro lado, categoriza como atividade científica na pós-graduação a *dissertação de mestrado*, a *tese de doutoramento* e a *tese de livre docência*, aos quais denomina de *trabalhos de grau*. Severino (2016) propõe essa distinção, considerando que estes resultam na aquisição de uma posição no nível acadêmico. Abaixo, na tabela 2, são apresentadas as categorias defendidas por esse autor. Cabe enfatizar que esta pesquisa tem recorte nos gêneros vinculados à graduação.

Tabela 2 - Categorização dos trabalhos proposta por Severino (2016)

Modalidades de trabalhos científicos	**Atividade científica na pós-graduação**
- a monografia; - os trabalhos didáticos; - trabalho de conclusão de curso (TCC); - o relatório de pesquisa de iniciação científica;	- a dissertação de mestrado; - a tese de doutoramento; - a tese de livre docência.

[24] Ratifico a observação referente à terminologia *trabalho de conclusão de curso* (TCC), que não dá conta de todas as produções dos cursos que demandam algum tipo de "produto". Nem todos são necessariamente escrito. A forma mais adequada, então, é: trabalho "escrito" de conclusão / finalização de curso.

- resenhas e resumos; - o ensaio teórico; - os relatórios técnicos de pesquisa; - os artigos científicos; - os resumos técnicos de trabalhos científicos.	
	Trabalhos de grau

Essa categorização de Severino torna explícita o quanto a falta da utilização do termo *gênero* interfere nas abordagens, pois termos genéricos não dão conta de parâmetros essenciais, tais como: estilo, a função, a relação com outros gêneros, a relação entre o indivíduo e o gênero, o seu contexto. Sendo assim, a forma de abordagem adotada nessa obra não está atualizada quanto aos estudos linguísticos sobre a produção textual.

Outra categorização adotada é a das autoras Lakatos e Marconi (2010). Estas categorizam os trabalhos em três grupos. Primeiro, tratam do projeto de pesquisa e do relatório, separados em um capítulo; depois, no capítulo seguinte, denominam de *trabalhos científicos* a monografia, a dissertação e a tese. Já em capítulo intitulado *Publicações científicas*, tratam do artigo, da resenha, da comunicação e da conferência, sendo esses dois últimos gêneros orais. Na tabela 3, a seguir, exponho esses dados.

Tabela 3 - Categorização proposta por Lakatos e Marconi (2010)

Primeiro grupo	**Segundo grupo: Trabalhos científicos**	**Terceiro grupo: Publicações científicas**
- Projeto; - Relatório de pesquisa.	- Monografia; - Dissertação; - Tese.	- Comunicação; - Artigos científicos; - Informe científico; - Resenha crítica; - Conferência.

Com isso, tem-se uma outra categorização para os mesmos trabalhos acadêmicos, o que é relevante no âmbito dos estudos teóricos, porém na prática não ocorrem distinções significativas, pois o objetivo na produção dos gêneros é o seu entendimento tanto para os

leitores profissionais da educação quanto para os estudantes. Portanto, uma exposição atendendo também aos aspectos da prática seria enriquecedor no livro.

As autoras também não utilizam o termo *gênero* para referir-se a nenhum deles. Além disso, igualmente a falta da utilização desse termo interfere nas abordagens do livro, pois essa categorização não abrange a todos os parâmetros para que a produção seja bem-sucedida. Por exemplo, o projeto de pesquisa deverá estender-se em outro gênero, como uma monografia ou uma dissertação.

Já os pesquisadores Prodanov e Freitas (2013), quanto a essas terminologias, denominam de *trabalhos científicos* ou *acadêmicos* produções escritas que resultam de pesquisas realizadas independentemente de serem provenientes de graduação ou de pós. Esses autores, no entanto, mencionam distinção entre essas modalidades. Afirmam que

> os cursos de graduação caracterizam-se pela integração social dos universitários, não somente pela sua instrumentalização, mas, principalmente, pela preocupação com a sua formação pessoal, científica e profissional. Os estudos realizados na graduação predominam na categoria de ensino e aprendizagem, em vista da formação. Por esse motivo, os próprios trabalhos de pesquisa realizados na graduação constituem-se em recursos didáticos de formação: interessa mais o processo de pesquisa do que os possíveis resultados (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 143).

Quanto a essa percepção de que os gêneros acadêmicos se subdividem, essa categorização é interessante, pois pode facilitar a interação entre professor e estudante, à medida que esses profissionais, sobretudo os que trabalham com a disciplina Metodologia Científica tenham esse entendimento. Além dessa questão, é importante que fique claro para os estudantes de graduação que eles compõem a primeira etapa da formação universitária.

Prodanov e Freitas (2013) propõem uma categorização em três modalidades de trabalhos científicos. Na primeira, os da graduação, denominados *trabalhos científicos*; neles constam: resumo, resenha, relatórios, monografia, etc. Na segunda, os categorizados como *publicações científicas:* artigos científicos, *paper*, ensaio, pôster e informe científico. Já na terceira, os trabalhos científicos de *pós-graduação*: projeto, monografia, dissertação e tese. Esses dados são expostos na tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Categorização proposta por Prodanov e Freitas (2013)

Trabalhos científicos	Publicações científicas	Trabalhos científicos de pós-graduação
- resumo;	- artigo científico;	- projeto;

- resenha; - relatórios; - monografia.	- *paper*; - ensaio; - pôster; - informe científico.	- monografia; - dissertação; - tese.

Como se pode observar, a *monografia* figura nas duas modalidades, graduação e pós. Na modalidade *graduação*, os autores contextualizam, descrevem, trazem aspectos gerais sobre essa produção textual. Já quanto à segunda modalidade, *pós-graduação*, fazem uma exposição mais detalhada. Cabe relembrar que os gêneros modalidade pós-graduação não fazem parte do recorte adotado nesta pesquisa.

Já para Dionísio e Fischer (2010), entre as especificidades dos gêneros acadêmicos escritos, tem-se a distinção entre duas práticas: os que são relacionados à leitura e os relacionados à escrita. Assim, os categorizados do primeiro grupo são denominados por essas autoras de *ferramentas pedagógicas*; os do segundo, como *atividades de avaliação*. Nessa perspectiva, os critérios utilizados os diferenciam quanto ao nível de complexidade na elaboração.

Nessa proposta, os relacionados ao trabalho de leitura, basicamente, são: o *resumo*, a *resenha* e o *fichamento*. Para as autoras, esses gêneros têm a função de auxiliar os estudantes universitários a ordenar o conhecimento, isto é, são utilizados como práticas de leitura mediadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Já gêneros acadêmicos considerados como *atividades de avaliação* são utilizados como produto do conhecimento científico. Entre esses gêneros escritos estão o *artigo científico*, a *monografia* e a *dissertação*, por exemplo. Considerados mais complexos, como o próprio termo indica, esses gêneros são exigidos como instrumentos de verificação do progresso dos estudantes, seja em disciplinas, seja como exigência para a conclusão do curso (DIONÍSIO e FISCHER, 2010). A seguir, pela tabela 5, exponho a categorização proposta por essas autoras.

Tabela 5 - Categorização proposta por Dionísio e Fischer (2010)

Ferramentas pedagógicas	**Atividades de avaliação**
- resumo;	- artigo científico;

- resenha; - fichamento.	- monografia; - dissertação.
Relacionados à leitura	Instrumentos de verificação

Sobre essa categorização proposta por Dionísio e Fischer (2010), faço um contraponto quanto à inclusão da *resenha* como *ferramenta pedagógica*. Isso requer atenção, pois se pode afirmar a resenha que é um gênero que se diferencia dos demais assim classificados – do resumo e do fichamento – em razão de exigir que se faça uma análise da obra. Quando comparada às duas outras modalidades, observa-se que a produção de uma resenha exige mais dos estudantes, haja vista os elementos estruturais que a compõem e a necessidade de se analisar a obra resenhada, considerando-se a resenha como crítica. Dessa forma, defendo que esta deveria estar agrupada aos gêneros que são utilizados como *atividade de avaliação*, à outra categoria apresenta pelas autoras.

Além desse aspecto, quanto à elaboração de um resumo, nada impede que um professor o utilize como forma de avaliação. Diante disso, considero que essa distinção estabelecida entre dois grupos deve ser vista com cautela. É pertinente observar que há gêneros que exigem um maior ou menor nível de cobrança de conhecimentos dos estudantes para executá-los; no entanto, afirmar categoricamente que são utilizados de maneiras distintas é algo que não necessariamente pode ocorrer.

Sobre esse tipo de "trabalho", o resumo, Severino (2016, p. 216) defende que: "não se trata propriamente de um trabalho de elaboração, mas um trabalho de extração de ideias, de um exercício de leitura que nem por isso deixa de ter enorme utilidade didática". Para ratificar essa abordagem, convém ressaltar que a prática de elaboração de resumos se dá também na fase que antecede a formação universitária, é comum no ensino médio. O que diferencia os resumos do ambiente acadêmico é o fato de haver a necessidade de se explicitar que se trata de um tipo de trabalho que possui especificidades, tipos, estrutura vinculada a Normas Brasileiras (NBRs) e os textos serem mais densos e, por vezes, mais extensos.

Para Severino (2016), o que diferencia as produções científicas decorre em função dos objetivos e da natureza intrínseca do objeto que está sendo abordado. Além disso, as diferenças se dão em função das exigências específicas das respectivas áreas do conhecimento. Considerando-se as abordagens apresentadas por Severino (2016) e Dionísio e Fischer (2010), o resumo e o fichamento, de certa forma, desempenham esse papel de

aperfeiçoamento. Estes podem ser utilizados como futuras atividades, por exemplo, como o trabalho escrito de final de curso ou um artigo científico.

Já os autores Prodanov e Freitas (2013) mencionam que os universitários devem ser orientados a progredir gradativamente em seus estudos. Defendem que, na modalidade *graduação*, as produções dos universitários são basicamente recapitulativas e bibliográficas. Dessa forma, esses autores apresentam características do contexto universitário que devem ser consideradas pelos professores, cuja função é direcionar os estudantes. Aqui apresento apenas as características intrínsecas à graduação, apontadas pelos autores.

Essa percepção de que os cursos de graduação, sobretudo nos primeiros semestres, caracterizam-se por promoverem a inserção dos estudantes no ambiente universitário, de certa forma, é um ponto facilitador para quem está se familiarizando com conhecimentos cujo contato ainda não havia ocorrido. Levar isso em conta pode favorecer ao se estabelecer o nível de cobrança em relação ao que é exigido dos estudantes. Dessa forma, os professores terem consciência de questões como: necessidade de expor de modo claro a bibliografia básica adotada, as palavras-chave a serem enfatizadas, as especificidades do gênero acadêmico requisitado e ainda tempo compatível para a consecução da tarefa, tudo isso pode colaborar significativamente para o desempenho dos estudantes.

Cabe ressaltar que todas as produções escritas no universo acadêmico contribuem, de certa forma, para a produção do trabalho escrito de finalização de curso, pois os fichamentos ajudam a identificar os principais conceitos desenvolvidos pelos pesquisadores; o resumo é um mecanismo de retenção de conhecimento, de modo que favorece a concisão de ideias por parte de quem irá escrever posteriormente sobre o que nele figura. Já a resenha é importante por trazer uma crítica a respeito da obra, os dados de seu autor, o contexto histórico, de modo que é relacionada às circunstâncias em que foi produzida.

Outro ponto que Prodanov e Freitas (2013) expõem é a pluralidade de termos que envolvem os trabalhos acadêmicos. Esses teóricos tratam dessa questão e mencionam que não há um consenso na literatura quanto aos significados dos termos empregados para as produções universitárias, seus tipos e suas denominações. É sabido, sobretudo em ciências humanas, que ocorre, com certa frequência, pluralidade de terminologias pelas áreas do saber, o que por vezes gera confusão, conforme já fora explicitado anteriormente.

Em se tratando de iniciantes no universo científico, dadas as circunstâncias que se apresentam no país, igualmente já mencionadas, essa pluralidade pode se tornar mais um empecilho para os profissionais de graduação. Para Prodanov e Freitas (2013), ocorrendo

pluralidade de termos, é preferível os professores adotarem os da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), quando estes existem. Caso contrário, aconselham a se optar em utilizar o termo mais recorrente, considerando-se a literatura sobre o assunto. Essa sugestão mostra-se adequada, pois a utilização de Normas Brasileiras (NBRs) pode contribuir significativamente para nortear os estudantes e dirimir as dúvidas referentes à estruturação e à composição do que está sendo produzido.

Além disso, essa sugestão evidencia que esses autores estão atentos a questões textuais e semânticas que emergem nessa área do saber. Dessa maneira, adotar as normas da ABNT implica mais tempo a ser destinado à produção do texto em si, à revisão e ao aprimoramento da escrita. Vejo essa sugestão de os professores adotarem o que rege essas normas, quando elas existem, como uma recomendação adequada.

Dessas observações apontadas por Prodanov e Freitas (2013) advém a afirmação de que existe esse problema quanto a questões de terminologias no âmbito dos conhecimentos relativos ao universo científico. O professor, tendo consciência de que essas terminologias por vezes não agregam e de que muitas vezes isso pode se tornar um impedidor para um estudante que inicia em graduação e para o seu desenvolvimento acadêmico, quanto mais claras as informações forem expostas para o estudante universitário iniciante, melhor será seu desempenho na consecução de suas produções textuais.

Outro pesquisador, Medeiros (2019), denomina de *gêneros acadêmico-científicos* a todas as produções, não estabelecendo distinção entre elas. Este, inclusive, explica na obra as terminologias *gêneros textuais* e *gêneros discursivos*, distinguindo-as. Este faz uma abordagem atualizada quanto aos estudos linguísticos, de modo que atende a contento a abordagem no ensino superior. Na análise, no quinto capítulo desta pesquisa, é feita mais detalhadamente a exposição do autor.

Já a pesquisadora Teixeira (2014) igualmente denomina de *trabalhos acadêmicos* às seguintes produções: *resumo*, *resenha*, *artigo*, *paper* e *relatório* e, do mesmo modo, não estabelece distinção entre eles. Com isso, observa-se uma recorrência de abordagens que não consideram os conhecimentos dos estudos linguísticos quanto à produção textual.

Nesse cenário, ao se tratar dos gêneros acadêmicos, os profissionais das disciplinas básicas de graduação têm de compreender que os estudantes precisam ter acesso a alguns tipos de conhecimento, como: sobre o conhecimento científico em si do tema da sua produção, o próprio gênero e a escrita acadêmica. Desse modo, as características intrínsecas

ao gênero, sendo fornecidas de modo claro, facilitariam significativamente o trabalho de ambas as partes envolvidas: professor e estudante.

O primeiro beneficiado será o próprio professor, pois a correção que ele faz se dá em todos os parâmetros: na avaliação dos elementos estruturais, textuais e semânticos do gênero e no conteúdo. Nisso, a correção e o *feedback* poderiam ser mais facilitados. O segundo benefício está relacionado ao desempenho dos estudantes, pois havendo essa familiarização sobre o gênero a ser produzido, consequentemente, sua produção textual poderá ser desenvolvida de modo mais satisfatório.

Relacionando essas questões com os estudos do letramento acadêmico, no que respeita à inserção dos estudantes no processo de socialização nesse ambiente, fica evidente a importância do professor universitário no direcionamento dos estudantes em relação aos conhecimentos intrínsecos não só à esfera universitária, mas também *sobre* ela. Havendo gêneros acadêmicos considerados essenciais aos graduandos, faço exposição sobre os da modalidade escrita mais comuns, a título de promover uma fusão entre o que a literatura oferece e o que é relevante na produção de um gênero, efetivamente.

Para tanto, discuto inicialmente os gêneros acadêmicos escritos: *resumo*, *resenha* e *fichamento*, a seguir, e proponho uma reflexão a respeito deles, que são os primeiros a que os graduandos têm acesso. Esses dados da literatura irão contribuir para a análise, posteriormente, considerando que nela exponho como é realizada a abordagem dos gêneros nos livros-textos que compõem o *corpus*.

2.5 Os primeiros gêneros discursivos produzidos por graduandos

Ao ingressar numa graduação, os primeiros gêneros discursivos que os estudantes têm de produzir geralmente são o resumo, o fichamento e a resenha. Com isso, a necessidade de tratá-los aqui, o que tem a intenção de identificar o que traz a literatura, quanto a convergências, divergências e suas respectivas especificidades. Essa abordagem também quer mostrar que, mesmo estes sendo considerados mais simples; pois, de certa forma, são os primeiros que os estudantes universitários produzem, são tratados na literatura das formas mais variadas. Com isso, evidencia-se a importância de o professor universitário deixar claro para os estudantes qual literatura básica utilizar e os conflitos existentes quanto às terminologias, para orientá-los em relação à clareza nos conceitos e dar um direcionamento ao que está sendo exigido.

2.5.1 *O resumo*

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), por meio de Normas Brasileiras (NBRs), no caso a NBR 6028 (2003), estabelece os requisitos tanto para a redação quanto para a apresentação de resumos. Por essa norma, os resumos categorizam-se em três modalidades: o crítico, o indicativo e o informativo.

> **resumo crítico**: Resumo redigido por especialistas com análise crítica de um documento. Também chamado de resenha. Quando analisa apenas uma determinada edição entre várias denomina-se recensão.
> **resumo indicativo**: Indica apenas os pontos principais do documento, não apresentando dados qualitativos, quantitativos, etc. De modo geral, não dispensa a consulta ao original.
> **resumo informativo**: Informa ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta ao original.

Considerando o que rege a NBR 6028 e o que ocorre no ensino acadêmico quanto ao resumo, observo que a primeira modalidade, o *crítico*, e a última, o *informativo*, são comumente exploradas, sobretudo nos cursos relacionados ao ensino, às licenciaturas. Com base nisso, estou investigando se nos livros-textos direcionados à disciplina Metodologia Científica ocorre essa categorização e ainda se neles consta a informação de que o resumo informativo é referente a trabalhos acadêmicos, além de suas respectivas especificidades. Dessas modalidades, a primeira, refere-se à resenha[25]; a última refere-se aos trabalhos acadêmicos.

Uma obra que trata desse gênero textual é a intitulada *Resumo*, de Machado *et al* (2012), obra essa destinada ao público tanto escolar quanto universitário. Nela, verifica-se que não há nenhuma menção à Norma 6028, que estabelece os parâmetros que devem ser levados em conta na elaboração de um resumo. Pela experiência, trabalhando em sala de aula com a produção de resumos, defendo que a cobrança desse gênero no âmbito escolar é bem diferente da que ocorre no ensino superior, considerando-se que são modalidades de ensino distintas.

Já na obra clássica *Gêneros textuais e ensino*, de 2010, Machado apresenta um capítulo sobre o resumo. Intitulado *Revisitando o conceito de resumos*, nesse capítulo a autora faz alusão à variedade nas terminologias, a que denomina de *confusão terminológica*. Com base nisso, apresenta algumas conclusões a que chegou com base em estudos que fez.

---

[25] A resenha será tratada na sequência.

Aproveita para enfatizar a importância se ter a percepção de que o resumo deve ser relacionado a uma situação concreta de comunicação, contextualizado.

Em *Metodologia do trabalho científico* (2016), Severino trata do resumo juntamente com a resenha, não especificando as categorizações apontadas pela NBR, exposta acima. Menciona-o de forma bem genérica (2016, p. 216): "Pode-se falar do resumo como síntese de um texto, qualquer que seja sua natureza, e de resumo técnico como modo de apresentação de um trabalho, com configuração específica". Denomina também de *resumo técnico de trabalhos acadêmicos* a apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico que tem a finalidade específica de transmitir a ideia completa de livro, artigo, dissertação, enfim, do que tenha sido analisado.

Este último tipo de trabalho, *resumo técnico de trabalhos acadêmicos*, é o que compõe os trabalhos científicos; pois, dadas as características apresentadas, convergem para o resumo do tipo *informativo*. Ainda sobre as especificidades do resumo, Severino (2016) aponta as características do tipo informativo: objetivos, procedimentos metodológicos, conclusões – sem citar a norma, no entanto. Menciona também outras questões referentes ao resumo: parágrafo único, número de palavras, caracteres. Além disso, apresenta elementos da formatação: fonte, tipo de letra, tamanho, espaços entre linhas e margens, por exemplo. Dessa forma, ratifica-se a exposição genérica do autor.

Em *Fundamentos de metodologia científica* (2018), outra obra comumente adotada no âmbito acadêmico das ciências sociais, suas autoras, Lakatos e Marconi, afirmam que o resumo é um instrumento obrigatório de trabalho. Apresentam o conceito, finalidade e caráter, além de orientar a elaboração de um. Citam os tipos estabelecidos pela ABNT 6028 sem mencioná-la diretamente. Assim como Severino (2016), a obra de Lakatos e Marconi (2010) amplia as informações e apresenta um exemplo de cada um dos tipos.

Ainda em relação às NBRs, a de número 14724 trata de trabalhos acadêmicos. Nela, os itens 3.26 e 3.27, tratam do *resumo.* Constam dois tipos: o elaborado em língua estrangeira, que é uma: "versão do resumo para idioma de divulgação internacional" e o em língua vernácula, que é uma: "apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto, fornecendo uma visão rápida e clara do conteúdo e das conclusões do trabalho".

Assim, observo que um mesmo gênero – *resumo* – figura em normas distintas, dando a impressão, por vezes, de que são elementos díspares. Deve-se considerar que o resumo é um gênero isoladamente e um dos constituintes de outros gêneros. Por meio dessas informações, surgem alguns questionamentos, como, por exemplo: até que ponto as NBRs são seguidas por

instituições, pesquisadores, professores, pela literatura? E ainda: em que medida essas normas atendem às especificidades dos gêneros acadêmicos de que tratam?

Essa ampla possibilidade de entendimento sobre o conceito, que os teóricos apontam e a abordagem dada, de certa forma, irá influenciar a compreensão dos professores que atuam com a disciplina Metodologia Científica e a dos professores que orientam os estudantes de graduação. Consequentemente, haverá um impacto no entendimento desses estudantes quanto à estruturação da escrita. Isso pode figurar como um empecilho no meio científico. Mais uma vez a necessidade de o professor estar atento a essas questões.

Outra obra que trata do gênero textual *resumo* é *Redação científica* (2019), de Medeiros. Nela, o autor cita a norma da ABNT, a 6028, a classificação que esta traz – o *indicativo*, o *informativo* e o *crítico* – e apresenta um exemplo de resumo indicativo e um de informativo. Menciona que o resumo crítico, também denominado de *recensão* é a tão difundida, no meio acadêmico, *resenha*. Trata esse último tipo num capítulo à parte. Medeiros (2019) também menciona que um resumo crítico, uma resenha, (2019, p. 125): "é redigido por especialistas e compreende análise e interpretação de um texto".

Observo, dessa forma, quanto ao resumo crítico, a *resenha*, que a NBR 6028 aponta uma questão que é perceptível no ensino universitário e que dialoga com o que se defende aqui quanto a uma lacuna no ensino acadêmico: a princípio, resenha é cobrada de especialistas; no entanto, os estudantes as elaboram sem terem conhecimento aprofundado sobre os temas resenhados. Muitas vezes, alunos que acabaram de ingressar no ensino acadêmico e que ainda não se desenvolveram suficientemente são orientados a produzi-las. Isto é, professores solicitam esse tipo de produção, por vezes, sem levar em consideração esse fato ou ainda por desconhecimento, dadas as circunstâncias do ensino no país.

Com base nessas questões, mais uma vez se torna evidente a importância do professor que atua em graduação, pois deve procurar ponderar em questões como, por exemplo, o que o estudante traz de conhecimento a respeito do gênero e passar a devida referência de leitura sobre quais componentes devem compor essa produção textual, considerando a ampla literatura existente e a variedade de informações, terminologias, ambiguidades. Com isso, os estudantes universitários terão um aporte teórico condizente, isto é, mais satisfatório e adequado para o cumprimento das atividades solicitadas.

Outro questionamento que surge, então, é: até que ponto os professores têm consciência das dificuldades dos estudantes universitários iniciantes numa graduação ao exigirem a produção de uma resenha? Este e outros questionamentos que vêm sendo feitos ao

longo desse capítulo apontam para a necessidade dessa conscientização por parte dos professores de graduação, sobretudo os que ministram aulas nos primeiros semestres acadêmicos.

Para justificar a abordagem sobre o próximo item, a resenha, esta é categorizada como um tipo de resumo. Com isso, cabe fazer uma exposição também sobre essa produção textual, o que exponho a seguir.

2.5.2 *A resenha*

Muito comum no ambiente universitário, a resenha é caracterizada, na NBR 6028, como um tipo de resumo, o denominado *resumo crítico*. Esse tipo de produção (id., 2003, p. 1): é "redigido por especialistas com análise crítica de um documento". No entanto, não consta nada mais que esse trecho referindo-se a ela, nessa norma.

Severino (2016, p. 216), ao tratar da resenha, a que denomina de *recensão de livro* ou *análise bibliográfica* a define como: "uma síntese ou um comentário de livros publicados feitos em revistas especializadas das várias áreas da ciência, das artes, da filosofia". Ocorre, no entanto, que não necessariamente todas as resenhas são publicadas, o que configura essa informação como equivocada, além do que *análise bibliográfica* não abrange as especificidades da resenha. Igualmente, trata da resenha de modo amplo, afirmando que esse tipo de produção exerce um papel importante na vida dos estudantes, pois é por meio de resenhas que se toma conhecimento prévio do conteúdo e do valor de um livro.

Em outro momento menciona que por meio de resenha se opera uma "triagem" na bibliografia que será selecionada de leitura de documentação para se elaborar um trabalho científico. Com isso, a resenha é utilizada como meio de documentação bibliográfica especializada do estudante. Mais uma vez, não necessariamente a resenha é solicitada com esse fim, além do que ela mesma já é um trabalho científico.

Severino (*id*) apresenta uma categorização das resenhas, quais sejam: a *informativa*, a *crítica* e a que contém as duas características. A primeira diz respeito apenas a expor o conteúdo do texto. A segunda caracteriza-se pelo fato de o autor da resenha se manifestar sobre o valor e o alcance do que é analisado. Já na terceira, ocorrem as duas características quando se expõe o conteúdo e se tece comentário sobre o texto analisado.

Severino trata da estruturação das partes lógico-redacionais que compõem a resenha: a importância de se iniciar com um cabeçalho, apresentar informações sobre o autor do texto,

fazer uma exposição sucinta do conteúdo do texto e, finalmente, apresentar um comentário crítico do texto que foi lido. Por meio dessa síntese, podem-se assinalar aspectos positivos, como qualidade científica, literária ou filosófica, originalidade, entre outras, e aspectos negativos, como falhas, incoerências e limitações.

No término do capítulo sobre as modalidades de trabalhos científicos, Severino traz, à parte, em um quadro, o que denomina *resenha bibliográfica*. Nele, apresenta as várias partes lógico-redacionais que compõem esse tipo de resenha. São elas: cabeçalho, informação sobre o autor do texto, exposição sintética do conteúdo do texto, comentário crítico. Além disso, oferece algumas orientações para elaboração de uma.

Outra obra, Lakatos e Marconi (2010), traz o conceito *resenha crítica* e sua finalidade. Menciona que é elaborada por um cientista, conhecedor do assunto, ou até mesmo por um aluno, como um exercício de compreensão e crítica. Com isso, as autoras fazem distinção entre a produção de uma resenha mais específica e uma utilizada como uma atividade para os estudantes. Ao tecerem esse comentário, observo uma conscientização por parte das autoras da necessidade de se distinguir a produção de uma resenha de um iniciante no mundo acadêmico e de um especialista.

A obra de Lakatos e Marconi (2010) apresenta ainda os requisitos básicos e o que deve constar na sua estrutura – quais sejam: referência bibliográfica, credenciais do autor, conhecimento, conclusão do autor, quadro de referências do autor, apreciação. Trazem na obra também um modelo simplificado – elaborado pelo professor Antonio Rubbo Müller –, modelo esse que apresenta as partes consideradas necessárias para o texto resenhado. São elas: a obra, credenciais da autoria, conclusões da autoria, digesto, metodologia da autoria, quadro de referência da autoria, quadro de referência do resenhista, crítica do resenhista e indicações do resenhista. Com isso, as autoras a caracterizam com base nessa fonte bibliográfica.

Já para Medeiros (2010, p. 137), resenha é "um relato minucioso de um objeto, ou de suas partes; é um tipo de redação técnica que inclui variadas modalidades de textos: narração, descrição e dissertação". Já a versão de 2019, que é a décima terceira edição e surgiu no decorrer desta pesquisa, traz um capítulo mais amplo no qual apresenta alguns teóricos que discorrem sobre esse gênero. Nessa nova versão, Medeiros (2019, p. 162) conceitua resenha como: "um relato minucioso das propriedades constitutivas de uma publicação (em geral, livro; nos casos de outros tipos de suporte e produção intelectual e artística, recebe outros nomes [...]."

Nisso, observa-se uma variação do conceito por parte desse pesquisador. Nessa versão mais atualizada, igualmente o autor apresenta a estrutura do gênero. Cita ainda a denominação *resenha crítica*, da NBR 6028, e a obra de Severino (2016). Medeiros faz uma crítica a esse autor, em decorrência de este fazer distinção entre a análise de textos literários e os filosóficos. Para Medeiros (2019), ambos os textos merecem o mesmo teor de raciocínio.

Outra obra que trata da resenha, Machado *et al* (2016), apresenta as características e informações do que compõe esse gênero, ao que denominam de *plano global de uma resenha acadêmica*. Defendem que as seguintes informações auxiliam a quem irá resenhar um texto, quais sejam: o nome da obra, o autor, a contextualização da obra, tema da obra, o autor da resenha, a área de atuação em que se insere o resenhista, o veículo por meio do qual a obra será publicada, as referências bibliográficas da obra a ser resenhada. Com bases nessas especificações, nota-se, novamente, certa padronização desse gênero.

Como se observa em Severino (2016), Lakatos e Marconi (2010), Medeiros (2019) e Machado *et al* (2016) há uma tentativa de se estruturar a resenha, apresentando-se elementos básicos a ela relacionados. De certa forma, essas características estruturais contribuem para a elaboração desse gênero. Porém, a construção composicional é um dos elementos envolvidos na produção de um gênero, não é o único. Assim, para sua produção, há necessidade de outros conhecimentos para atender à sua totalidade e compreensão.

Com isso, professores de disciplinas iniciais de graduação devem propor aos estudantes a compreensão do funcionamento da resenha, a sua função, seu conteúdo. Acrescente-se a isso o fato de que essa produção vai circular no ambiente universitário, numa relação que se estabelece com outros textos e outros indivíduos desse universo.

Além desses aspectos relacionados à produção da resenha, faz-se necessária uma abordagem quanto aos aspectos textuais e semânticos que ocorrem na escrita. No entanto, não se observam essas questões na literatura sobre esse gênero. Considerando-se que essas questões não são aqui contempladas, cabe então que o sejam em outros livros, de outra maneira, ou em outras partes desses livros. No caso de elementos textuais, por exemplo, os elementos coesivos e a coerência, além da argumentação, são intrínsecos a esse tipo de construção.

Levando-se em consideração o exposto na literatura sobre esses três gêneros acima apresentados – *resumo*, *resenha* e *fichamento* – e sendo estes considerados os que menos exigem dos universitários em sua elaboração, apesar disso surgem pontos divergentes na literatura quanto à exposição sobre esses gêneros, às terminologias e ao se fazer menção ou

não à Norma 6028. Percebe-se, assim, a importância de os professores universitários direcionarem as leituras, apresentarem diferentes literaturas e até mesmo identificarem os pontos mais importantes que devem ser considerados na execução de uma atividade solicitada.

Estabelecendo um diálogo com os conhecimentos advindos dos estudos linguísticos, essas características da resenha convergem para os elementos que compõem os gêneros discursivos, defendidos por Bakhtin (1997): *o conteúdo temático, o estilo verbal* e a *construção composicional*, pois tratam do conteúdo de uma obra específica, dispõem de meios linguísticos utilizados por quem produz uma resenha e apresenta uma estruturação, como foi exposto acima, pelos teóricos. Some-se a isso o fato de cumprir uma exigência de avaliação de uma disciplina, ter uma *função*, elemento esse mais significativo na sua constituição (BAZERMAN, 2011a) e aos indivíduos e gêneros a que se relacionam, dentro de um contexto (BRONCKART, 2005).

No entanto, não são expostos elementos linguísticos nem semânticos a respeito da resenha, de modo que isso aponta para ter de se recorrer a outros livros para se atender a essa demanda. Assim, a literatura que trata dos gêneros acadêmicos necessita ser estendida e/ou a abordagem sobre essas questões figurarem em outras partes dos livros, sobre o que ofereço discussão e reflexão no quinto capítulo.

2.5.3 *O fichamento*

A técnica de fichar tem por finalidade facilitar a manipulação dos assuntos e ordenar o material. Lakatos e Marconi (2010) afirmam que, na fase da pesquisa bibliográfica, o pesquisador deve transcrever em fichas as fontes de referência que já tenham sido lidas. Nesse fichamento, o pesquisador deve registrar com o máximo de exatidão e cuidado. Menciona ainda a importância de os professores buscarem convencer os estudantes a adotarem essa prática, que muito facilita o desenvolvimento acadêmico.

Lakatos e Marconi (2010) tratam ainda da necessidade de as fichas serem criadas. Para essas autoras, fichas são imprescindíveis para o pesquisador, pois permitem identificar as obras, conhecer seu conteúdo, fazer citações, analisar o material e elaborar críticas. Tratam ainda de aspectos físicos, o que deve conter em sua composição, a organização do conteúdo, os tipos de acordo com o conteúdo. Oferecem ainda variados modelos de ficha.

Cabe ressaltar que, na contemporaneidade, a tecnologia permite aos pesquisadores criar sua própria maneira de registrar as informações. Eco (2017), cuja obra é uma orientação aos pesquisadores que desejam escrever uma tese, sugere que se deve fazer um trabalho de levantamento da bibliografia e que se utilize ficha para esse fim. Para esse pesquisador, o armazenamento das informações deve ser realizado de alguma forma, seja em fichas, seja no computador.

Outro teórico, Gil (2017), ao se referir à tomada de apontamentos, menciona a confecção de fichas como forma de se registrar, identificar, comentar e ordenar as informações. Menciona que não necessariamente essa etapa é cumprida por pesquisadores; muitas vezes, estes passam direto dos apontamentos para a pesquisa. No entanto, de acordo com a dimensão e complexidade da pesquisa, quanto maior ela seja, mais evidente se torna a necessidade de fichamentos. Esse autor faz distinção ainda de dois tipos de fichas: uma bibliográfica e uma de apontamentos. Traz ainda características quanto à estrutura da composição que ambas devem dispor: cabeçalho, referência bibliográfica e texto.

Já Medeiros (2019), ao tratar do fichamento, discorre a respeito em um capítulo de dezenove páginas. Nele, menciona a importância do fichamento das leituras realizadas, que têm o objetivo de produzir um texto acadêmico-científico. Oferece os elementos estruturais de uma ficha, exemplos, tipos de fichamento. Esse pesquisador cita a obra de Eco (2017) ao fazer a exposição sobre o conceito.

Por fim, outro autor, Malheiros (2011), trata sucintamente do fichamento, informando que este é uma etapa do processo dos estudos para compor o referencial teórico. Essa informação poderia ser mais bem explicitada, no entanto considerando-se a importância dos fichamento na realização de uma pesquisa. Esse autor cita Medeiros e Eco ao tratar dos elementos estruturais de um fichamento.

Nisso, observa-se que os autores citam uns aos outros para defender seus pontos de vista, na maioria das vezes convergindo as ideias, poucas discordando. Outro aspecto relacionado ao fichamento é o fato de ele pouco figurar na literatura. Entre as obras utilizadas, a técnica de fichar ou fichamento, está incluída apenas nas obras citadas nesta seção: Lakatos e Marconi (2010), Eco (2017), Gil (2017), Medeiros (2019) e Malheiros (2011), o que comprova a pouca ênfase que esse gênero recebe nos livros-textos. Na sequência, faço uma exposição dos gêneros acadêmicos escritos que comumente um estudante de graduação produzem, propondo discussões a respeito.

2.6 Gêneros acadêmicos comumente produzidos por graduandos

Dando continuidade aos gêneros acadêmicos apresentados na seção anterior, a partir deste ponto, serão expostos os gêneros exigidos igualmente dos estudantes, fazendo contraponto aos que não são exigidos numa graduação. Desse modo, vamos tratar do *projeto de pesquisa*, do *artigo científico* e da *monografia.*

Cabe enfatizar que, assim como a distinção feita na seção anterior, na literatura, ocorrem algumas propostas de categorização e especificação defendidas por teóricos para os gêneros acadêmicos escritos. Por exemplo, algumas produções são vinculadas à graduação e outras à pós. Para fazer essa abordagem, compõem o quadro teórico Lakatos e Marconi (2010), Medeiros (2019), Prodanov e Freitas (2013), Severino (2016), Teixeira (2014) e Dionísio e Fischer (2010).

Lakatos e Marconi (2010) categorizam como trabalhos científicos: a *monografia*, a *dissertação* e a *tese*[26], conforme vimos na tabela 3, seção 2.4. Para essas autoras, além de serem elaborados dentro das normas estabelecidas e atenderem a determinados fins, esses trabalhos devem ser inéditos ou originais, devem contribuir para a ampliação de conhecimentos ou compreensão de problemas e para servir de modelo ou oferecer subsídios a outros trabalhos. Como dos três gêneros expostos por essas autoras apenas a monografia figura no recorte desta pesquisa, esta será a que receberá atenção nessa categorização.

Essas autoras, ao tratarem da monografia, fazem menção ao fato de essa produção relacionada à conclusão do estudante universitário não poder ser considerada verdadeiramente trabalho de pesquisa, por serem esses estudos iniciais. Mencionam que os estudantes de graduação ainda não estão capacitados para fazer pesquisas, com raras exceções.

Já para Dionísio e Fischer (2010), conforme vimos na tabela 5, seção 2.4, o projeto de pesquisa, o artigo científico e a monografia são considerados *gêneros científicos*, pois são mais significativos em relação aos recursos variados de que se utilizam os estudantes para elaborá-los, de modo que exigem mais enfoque na escrita, nos aspectos argumentativos e estruturais. Para essas pesquisadoras, estes são, efetivamente, mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, pois são utilizados como avaliação; consequentemente, exigem que os estudantes se empenhem com mais afinco para produzi-los.

---

[26] Cabe relembrar que a dissertação e a tese não compõem o escopo da pesquisa.

Na seção anterior fora mencionado que Severino (2016) não faz distinção entre trabalho de final de curso, artigo científico, resumo e resenha com os mesmos parâmetros adotados por Dionísio e Fischer (2010). No entanto, denomina de *atividade científica* as produções científicas *dissertação* e *tese* por estas estarem vinculadas a níveis dentro do universo acadêmico. Já os teóricos Medeiros (2019) e Teixeira (2014) não fazem nenhuma distinção entre esses trabalhos escritos que figuram na esfera acadêmica.

Com base nessas informações, pode-se observar que existem variadas categorizações sobre os gêneros acadêmicos entre os estudos teóricos. Esse fato, se considerado de modo equivocado, pode não agregar à essência do trabalho científico em si, e até comprometer o desenvolvimento do que efetivamente é o seu sentido, seu papel no universo científico e a sua função. Daí a importância de os profissionais que atuam em graduação, sobretudo na disciplina Metodologia Científica e/ou orientam os estudantes, terem consciência e fazerem distinção entre o que é conhecimento teórico, o que será utilizado na prática de suas aulas e o que será exigido dos estudantes na execução de um gênero.

Com isso, surge a importância de se indicar a bibliografia básica da disciplina e se apontarem as variantes dos termos, expor claramente os objetivos de cada conteúdo apresentado, questões essas que devem ou deveriam ser comuns nas aulas das disciplinas iniciais em graduação. Agindo assim, esses profissionais situam os estudantes em relação a várias questões, entre elas, a das terminológicas dessa área do saber.

O gênero exigido na finalização de curso de graduação que demanda de trabalho escrito, a monografia, delimitação desta pesquisa, é exposto em vários aspectos no quinto capítulo. A seguir, são discutidas as questões relacionadas à linguística textual e à semântica, questões essas relevantes na produção de um gênero, considerando-se que deve haver relação entre as partes da produção de um gênero. Além disso, é proposta uma reflexão sobre a importância desses conhecimentos para a produção textual acadêmica condizente a um estudante que ingressa no ensino universitário. Posteriormente, essa discussão compõe a análise, no quinto capítulo.

2.7 Questões da Linguística textual e semânticas

Dos estudos linguísticos, decorrem os referentes à área da linguística textual. Desenvolvidos inicialmente na década de 1960, na Europa, mais especificamente na Alemanha, consistem basicamente em investigar não mais a palavra ou frase, mas sim o texto,

a sua totalidade. Como é por meio de textos que se manifesta a linguagem, variadas são as denominações em meio às correntes de estudo, o que se mostra, mais uma vez, como um dos elementos que dificulta os estudos. Estes figuram com as denominações *análise transfrástica*, que vai além da frase, ou ainda *gramática do texto*, *teoria do texto*, entre outras (FÁVERO e KOCH, 2012).

Dos variados estudos decorrem as pesquisas referentes às questões semânticas do texto, considerando a existência de lacunas em relação ao que a gramática da frase não consegue explicar. Fávero e Koch elencam fenômenos como:

> a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional (FÁVERO e KOCH, 2012, p. 16).

Há uma significativa literatura sobre os elementos apontados pela linguística textual, estudos esses iniciados ainda na década de 1960 no país. De acordo com a corrente de estudos, teóricos e denominações vão ampliando as visões sobre o que envolve a produção de textos. Esses estudos, de certa forma, estão relacionados à mudança de paradigma quanto ao sujeito do processo ensino-aprendizagem, que passa a ser visto num contexto. A linguística do texto ou textual tem um papel interdisciplinar, pode e deve ser agregada a disciplinas não necessariamente afins, pois todas elas se utilizam do texto para registrar e expressar seu conhecimento. Dessa forma, deve estar inserida nos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de gêneros.

Entre os pesquisadores europeus, cabe citar Halliday, Dressler, Weinrich, Van Dijk. Sob variadas percepções e denominações, esses teóricos contribuem significativamente para os estudos relacionados aos elementos envolvidos na produção de um texto. Com base no texto, considerado uma unidade comunicativa, este deve obedecer a alguns critérios de textualização, por não ser um conjunto aleatório de frases nem de sequências de qualquer ordem (MARCUSCHI, 2008).

Da literatura, podemos citar Beaugrande e Dressler (1981), que apresentam critérios que são caracterizados como princípios de construção de sentido nos textos. Tem-se, dessa forma, um conjunto de fatores da textualidade, que consiste em características que fazem com que um texto seja efetivamente um texto, e não apenas frases isoladas. Para Marcuschi (2008), não se deve categorizar esses critérios da textualidade de modo isolado, pois alguns deles acabam sendo redundantes e se recobrem.

Considerando que esses fatores não são excludentes; pelo contrário, dispõem-se numa relação bem estreita, tem-se assim fatores que caracterizam os textos, que são: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade, apresentados na sequência. Decorrentes dos estudos europeus, entre os pesquisadores do país, podemos citar Fávero e Koch (2012), Koch (2006, 2008, 2009), Antunes (2005), Marcuschi (2008, 2012), Koch e Travaglia (2008), Koch e Elias (2014a; 2014b), Bentes (2012), entre outros. O que há em comum entre esses estudos é a vertente a respeito da existência elementos linguísticos que compõem o texto como um todo, que contribuem significativamente para execução de uma produção textual dentro dos parâmetros contemporâneos.

Os sete fatores da textualidade são expostos a seguir. No entanto, os cinco últimos elementos, quais sejam: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade figuram aqui, em linhas gerais, por serem centrados nos usuários dos textos, e não na perspectiva do texto em si. Já a coesão e a coerência são os que merecem maior atenção nesta pesquisa por serem efetivamente os elementos centrados no texto. Estes conceitos requerem um olhar mais atento, pois a coesão é o critério que mais impacta diretamente a tessitura do texto; e a coerência diz respeito ao sentido do texto como um todo. Desse modo, são os conceitos considerados mais relevantes na produção de gêneros, pois contribuem significativamente para uma escrita satisfatória.

Exponho, inicialmente, os cinco conceitos relacionados aos usuários dos textos e, depois, discuto os parâmetros envolvidos. O primeiro é a intencionalidade. Esta consiste, como o próprio nome diz, na intenção do autor do texto de produzir o texto de modo adequado, logo diz respeito ao autor. Nas palavras de Koch (2009), a intencionalidade:

> refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para conseguir realizar suas intenções comunicativas, mobilizando, para tanto, os recursos adequados à concretização dos objetivos visados; em sentido restrito, refere-se à intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesa e coerente, ainda que esta intenção nem sempre se realize integralmente (KOCH, 2009, p. 42).

O segundo, a aceitabilidade, que tem como direcionamento o interlocutor, diz respeito ao alinhamento, a um comungar de ideias esperado pelo interlocutor quanto ao que é transmitido para ele. Koch (2009) assim afirma:

> A aceitabilidade é a contraparte da intencionalidade. Refere-se à concordância do parceiro em "entrar num jogo de atuação comunicativa" e agir de acordo com suas regras, fazendo o possível para levá-lo a um bom termo [...]. Em sentido restrito, refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância (KOCH, 2009, p. 42).

O terceiro elemento da textualidade, a informatividade, consiste na característica intrínseca ao texto que é a de transmitir uma informação. Nas palavras de Koch (2009):

> A informatividade diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada [...]. Quanto ao grau de previsibilidade ou expectatibilidade da informação, o texto será tanto menos informativo quanto mais previsível (redundante) for a informação que traz (KOCH, 2009, p. 41).

Já a intertextualidade consiste, em linhas gerais, no repertório do autor do texto, isto é, no quanto de informações traz de conhecimento de que dispõe para seu texto, considerando que existe um "conjunto de outros textos" sobre o que figura no texto por ele produzido. Assim a define Koch (2009):

> A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH, 2009, p. 42).

A intertextualidade é um tema relevante no universo acadêmico, pois os textos produzidos pelos estudantes de graduação se relacionam a outros textos já existentes. Além disso, os textos desses estudantes passam a compor o conjunto de textos do universo acadêmico sobre a temática desenvolvida. Koch (2009) faz a seguinte abordagem:

> A intertextualidade *stricto senso* ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (KOCH, 2009, p. 42).

Por fim, a situacionalidade. Esta diz respeito ao contexto, a situação em que se dá o ato de comunicação, considerando que todo texto está inserido em um contexto e se relaciona a outros muitos textos. Koch (2009) afirma que a situacionalidade:

> refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstruída. Trata-se, neste caso, de determinar em que medida a situação de comunicativa, tanto o contexto imediato de situação, como o entorno sócio-político-cultual em que a interação está inserida, interfere na produção/recepção do texto (KOCH, 2009, p. 40).

Como se pode observar, esses elementos da textualidade: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade – são pertinentes a quem trabalha com textos, principalmente no universo científico. Dessa forma, esses conceitos linguísticos devem ser conhecidos pelos professores universitários, independentemente da área de atuação.

Os dois elementos *coesão* e *coerência* são enfatizados a partir deste ponto. Cabe mencionar, antecipadamente, que a literatura apresenta denominações distintas em relação à categorização da coesão, o que não se configura como um empecilho para a exposição aqui

realizada, pois a intenção dos estudos não é a terminologia em si, mas a explicação da ocorrência dos processos coesivos, a identificação desses elementos, os mecanismos de substituição / referenciação e de sequenciamento nos textos. Além disso, parte dos autores não faz distinção entre os conceitos *coesão* e *coerência*, como afirma Marcuschi (2008). Este menciona que a coesão é o critério mais importante da textualidade para a maioria dos autores, entre os quais ele se inclui.

Antunes (2005, p. 47) uma das pesquisadoras da textualidade, ao conceituar *coesão*, afirma que é uma: "propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática". Koch (2008), menciona que coesão é um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual estabelecem relação entre si. Esses elementos encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos que formam sequências veiculadoras de sentido. Nessa perspectiva, a coesão consiste na utilização de elementos expressos no texto que relacionam os termos, expressões, períodos e o texto como um todo.

Já para Marcuschi (2008), a coesão se dá por meio de aspectos especificamente semânticos, que regem a conexão referencial, e por elementos conectivos, que regem a coesão sequencial. Como o próprio nome sugere, coesão consiste na ocorrência de elementos que estabelecem relações com outros mencionados anteriormente e por meio de elementos conectivos, que possibilitam ampliar o texto. Ao se fazer referência a elementos que já figuraram anteriormente, recebe a denominação de *coesão referencial*.

Tendo em vista a necessidade de se avançar, desenvolver-se no que está sendo escrito, há os elementos coesivos que dão essa progressão ao texto. Isto é, os estudos linguísticos identificaram elementos na estrutura do texto que constituem uma tessitura, numa espécie de rede em que as partes se relacionam, e isso se dá entre os períodos, entre os parágrafos, no texto como um todo. Essa tessitura ocorre tanto fazendo referência, remetendo a elementos já expressos, quanto dando sequência, fazendo o texto progredir, avançar.

A coesão referencial consiste, portanto, em elementos linguísticos expressos no texto, por meio do léxico – palavras e expressões sinônimas, adjetivos, antônimos–, e pela gramática – pronomes e advérbios –, que se referem a esses elementos já mencionados anteriormente. Esses elementos são os relacionados à gramatica tradicional, pois é por meio de palavras, expressões e elementos que expressamos o pensamento na escrita. Têm essa função em virtude de só desempenharem tais papéis no texto específico. Por exemplo, o pronome

oblíquo “o”, utilizado em dado momento num texto, fará referência a um elemento que o antecede.

A coesão referencial pode ocorrer ainda com o apagamento de um termo, no caso, uma elipse, que se configura pela forma verbal expressa quando não se sente a necessidade de expressar literalmente o termo que já figurara anteriormente no texto. Esses elementos, que são identificados ao se fazer a leitura do texto ou ao analisá-lo, igualmente assumem essas características especificamente no texto em questão, que está sendo lido, escrito ou analisado.

Garcia (2010) desenvolve uma linha de raciocínio enfatizando que, para se fazer uma explanação, ao se dissertar, faz-se necessário desenvolver uma ordem lógica de ideias. Com isso, a ordenação lógica do pensamento é importante, pois é por meio dela que se dá encadeamento aos componentes do texto e promovem-se relações entre as partes. Esse autor denomina de *palavras de referência* aos elementos que têm esse valor anafórico, na sua maioria, os pronomes.

A outra abordagem da coesão, a sequencial, consiste em elementos também expressos no texto por meio dos quais se dá continuidade, progressão, à medida que esses elementos vão sendo inseridos. Entre os elementos coesivos sequenciais temos as conjunções coordenativas, as conjunções adverbiais e as denominadas partículas de transição, apresentadas por Othon Garcia (2010). Esse autor não estabelece distinção entre as conjunções e as partículas de transição, o que não compromete o entendimento, considerando-se que nesses estudos está-se tratando da tessitura do texto, e não da percepção tradicional que se tem das conjunções e das palavras denotativas.

Deve-se enfatizar aqui que, ao se observar a tessitura de um texto, não se está fazendo análise morfológica nem sintática dos elementos. Como fora mencionado, essa abordagem se dá numa outra esfera, no texto como um todo. Garcia (2010) inclusive denomina a todos os elementos que dão sequência ao texto, independentemente da classe gramatical, além das conjunções, a que se categorizam, como, por exemplo, as palavras denotativas e expressões que não se configuram numa classe gramatical específica, a todos eles de: *partículas de transição* e *palavras de referência*.

Ao desenvolver sua linha de raciocínio, Garcia (2010) estabelece distinção entre um período característico da fala, em que, por vezes, utilizam-se períodos justapostos, em que muitas vezes não se faz necessário o elemento para relacioná-los, pois a falta dele não impede o entendimento. Entonação, pontuação e pausa podem ser suficientes para interligar e para inter-relacionar as ideias. Ao fazer o contraponto, Garcia (2010, p. 291) defende: “em

situações complexas, a presença dos conectivos e locuções de transição se torna quase sempre indispensável para entrosar orações, períodos e parágrafos". Garcia (2010) acrescenta ainda que:

> quanto mais apta a veicular raciocínio, tanto maior o acervo desses utensílios gramaticais. Alguns são legítimos conectivos: os intervocabulares, como, ocasionalmente as conjunções aditivas e, sempre todas as preposições; e os interoracionais, como todas as conjunções, os pronomes relativos e os interrogativos indiretos. Outros seriam mais apropriadamente chamados palavras de referência: os pronomes em geral, certas partículas e, em determinadas situações advérbios e locuções adverbiais (GARCIA, 2010, p. 291).

Esse autor menciona ainda que a transição do fluxo do pensamento pode ser expressa até mesmo por meio de orações, período e parágrafos, em sentido mais amplo. Então, por meio das partículas de transição se configura a coesão sequencial, que se materializa, se expressa pelo conjunto de palavras e expressões que estabelecem relação entre o que já fora mencionado anteriormente e o que está sendo inserido no texto.

Por fim, o outro fator da textualidade significativo para a sua produção: a coerência. Cabe ressaltar que, igualmente, a literatura propõe ora terminologias distintas, ora considera esses dois fatores como sinônimos. Aqui se adota distinção entre elas. Com base em Beaugrande e Dressler (1981), a coerência consiste no modo como elementos subjacentes à superfície textual, vinculam-se, dando sentido ao texto. Pesquisadores brasileiros trazem o conceito ou adotam sua própria percepção sobre o que é a coerência.

Para se explanar sobre a coerência, é necessário separá-la, didaticamente, a fim de um melhor entendimento. No entanto, ao se estabelecer relação entre os elementos linguísticos do texto, de certa forma, está-se tratando da coerência. No conceito de coesão figura a palavra "sentido", o que se dá pela coerência. Para Koch e Travaglia (2008), a coerência diz respeito à possibilidade de estabelecer alguma forma de unidade ou relação no texto, unidade essa que se refere ao texto como um todo. Othon Garcia (2010) trata de modo conjugado as palavras de referência e as partículas de transição, relacionados à coesão, como elementos constituintes à coerência, enfatizando que a ordem de colocação dos termos é indispensável à coerência.

Para a pesquisadora Antunes (2005), a coerência não se prende às determinações gramaticais, ou seja, não é uma propriedade estritamente linguística; supõe essas determinações, mas vai além delas. Dessa forma, a coerência consiste (ANTUNES, 2005, p. 176): "numa propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal". Com isso, a coerência é composta por vários constituintes: linguísticos, contextuais, extralinguísticos e pragmáticos.

É composta por constituintes da linguística porque parte do princípio de que a ordem como as palavras ou as partes (segmentos) figuram interfere na coerência; o texto supõe uma forma material organizada e definida. Com isso, para se atingir o que se quer dizer e como se pretende interagir com o interlocutor, existe todo um aparato linguístico envolvido, de modo que a coerência está relacionada ao contexto, a elementos externos ao texto e depende de outros fatores não necessariamente internos à língua (ANTUNES, 2005).

Além disso, o processo de referência a elementos anteriormente já mencionados no texto e de progressão, que ocorre por meio de elementos coesivos, é determinado pelo sentido, que diz respeito à coerência (KOCH, 2009). Seguindo essa linha de raciocínio, no *continuum* dos estudos sobre a coerência, passou-se a considerá-la também por meio de processos cognitivos dos indivíduos e pelo contexto. Desse modo, a coerência passa a ser vista como uma construção situada; para que ela ocorra, deve haver esses dois parâmetros.

Conforme vimos nesta seção, os estudos linguísticos apresentam profícuas contribuições para a produção textual, sobretudo com os conceitos da textualidade *coesão* e *coerência*. Estes são necessários aos professores de todas as áreas do saber, pois é por meio de textos, em especial os escritos, que, no ambiente acadêmico, desenvolvem-se ideias, estabelecem-se relações, defendem-se pontos de vista, registram-se conhecimentos. Com isso, os professores universitários precisam, de alguma forma, ter acesso a esses conhecimentos, que ampliam os saberes sobre a escrita, de modo que facilitam o seu trabalho. Pois, de acordo com o tempo que tem de formação, de sua área de conhecimento e dos estudos de seu interesse, pode ocorrer de esse profissional não ter tido acesso a esses conhecimentos.

Quando se pensa em texto, há uma percepção equivocada de que todo profissional que atua na educação detém conhecimentos suficientes para toda e qualquer questão referente aos gêneros discursivos. Dada a complexidade e à quantidade de parâmetros que envolvem o sistema educacional do país e, consequentemente, a formação dos professores, sabe-se que não é dessa forma que acontece, no entanto. A própria formação, de acordo com a área do saber, muitas vezes não dá conta dessas questões.

Sendo assim, os profissionais que atuam na educação universitária como um todo devem ter conhecimento de conceitos relacionados aos estudos linguísticos que contribuem para o desenvolvimento do sentido do texto como um todo. Detendo esse conhecimento, o professor universitário pode deixar claro para os estudantes que esses conceitos foram ou deveriam ter sido desenvolvidos na educação básica e que devem pô-los em prática, na escrita acadêmica.

Pensando nessas questões, surge uma analogia com o ato de dirigir. Um cidadão comum, que utiliza seu automóvel para se locomover na cidade em que reside, conhece as normas e regras de trânsito, sabe o básico sobre o automóvel e o de que ele precisa para se locomover, de modo que se atinja a esse objetivo. O cidadão comum não é especialista, motorista por profissão, não é a sua especialidade conhecer sobre os variados saberes que envolvem o automóvel nem os parâmetros existentes nesse cenário. Já o profissional do trânsito tem mais destreza, por ser este o seu ofício. No entanto, os cidadãos comuns atuam de modo condizente, manuseando o automóvel no trânsito, pois dispõem dos conhecimentos básicos para a função.

Havendo necessidade de dispor de mais conhecimentos a respeito, o cidadão comum tem consciência de que esses conhecimentos existem, e irá buscá-los. Guardadas as devidas proporções, do mesmo modo deve ocorrer com que trabalha com o texto. Esses profissionais devem conhecer o básico sobre a sua funcionalidade, e a coesão e a coerência fazem parte dela. E, quando surgirem situações complexas, saberão onde pesquisar a respeito.

Portanto, levar em consideração os elementos da textualidade *coesão* e *coerência* poderá favorecer significativamente o desenvolvimento de ideias e linhas de raciocínio, além de os textos tornarem-se mais agradáveis na leitura. Tais fatores da textualidade são conhecimentos imprescindíveis na produção de gêneros acadêmicos, em toda a formação acadêmica, em todas as áreas do saber.

Cabe ressaltar, no entanto, que os profissionais devem procurar dosar as questões teóricas dos estudos sobre a coesão e a coerência. Esses saberes, guardadas as devidas proporções, favorecerão à prática pedagógica de produção de gêneros. E esta é uma das questões basilares do processo ensino-aprendizagem: o profissional saber relacionar teoria à sua prática pedagógica.

Considerando-se esses dois conceitos, as questões relacionadas à coesão e à coerência são investigas na análise dos livros-textos que compõem o *corpus*, pois são assuntos intrínsecos à escrita, nesse caso, a acadêmica, que é uma modalidade nova muitas vezes para os estudantes de graduação, em especial nos primeiros semestres. Além desses parâmetros, outro que merece atenção é o fato de uma parcela dos estudantes não vir razão nem, muitas vezes, sentido para produção dos gêneros acadêmicos. Porém, tendo domínio dessas questões, o ato de escrever pode se tornar, ao menos, mais “palatável” para os estudantes que sentem mais dificuldades para produzir textos.

CAPÍTULO III

Neste capítulo, denominado *O contexto da formação universitária*, exponho a evolução do sistema educacional brasileiro e os desdobramentos ocorridos até a implementação do trabalho escrito de conclusão de curso, a monografia, nos cursos de graduação. A produção de uma monografia, que é um dos elementos centrais desta tese, está relacionada à disciplina Metodologia Científica, ou nome correlato, ao currículo e, consequentemente, ao professor que nela atua. Para tanto, faz-se necessário esse apanhado histórico sobre a implementação da monografia nas graduações e sobre os elementos envolvidos nesse processo em que ocorrem mudanças na educação voltadas a atender às demandas das respectivas fases do desenvolvimento da sociedade.

Este capítulo, que é teórico, relaciona-se ao terceiro objetivo desta pesquisa, que é: *analisar como o gênero monografia figura em livros-textos de Metodologia Científica destinados a cursos que demandam de produção escrita no final da graduação.* Esse capítulo é relevante, considerando que nele exponho o cenário e o processo evolutivo da legislação brasileira para se chegar à exigência desse trabalho de finalização de curso nas graduações. Além disso, posteriormente, relaciono essa abordagem com a oferecida nos livros-textos, na análise, no quinto capítulo.

3 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Para tratar do contexto da formação universitária, divido este capítulo em seções que tratam, respectivamente: da educação e a formação universitária, da graduação, do contexto do trabalho de finalização de curso, do currículo, da disciplina Metodologia Científica, ou nome afim, e das atribuições do professor que nela atua. Essa abordagem é alinhada à proposta desta pesquisa, que tem a intenção de, por meio desse apanhado, gerar elementos que deem embasamento à análise do cenário em que os livros-textos se inserem.

Na fundamentação teórica para desenvolvimento deste capítulo, figuram as legislações pertinentes à Educação, pesquisadores, como, Sampaio (1999; 2011), Mota (2010), Heringer (2014), Jankevicius e Humerez (2015), Bortolanza (2017), eventos – como o Congresso Brasileiro de Sociologia (2019) –, e revistas especializadas, como a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES – (2007), que apresentam questões relacionadas

ao sistema de ensino superior no país. Além destes, figuram autores da literatura da área da Metodologia Científica, como, Severino (2016), Lakatos e Marconi (2010) e Medeiros (2019).

A educação, defendida pela Constituição Federal atual como direito de todos e dever do Estado e da família, é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e visa ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para exercitar a cidadania e à sua qualificação para o trabalho. A fim de se garantir esse direito, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Nº 9.394/96, como o próprio nome demonstra, tem a função de garantir as diretrizes nelas estabelecidas para se assegurar esse desenvolvimento do educando, que se dá predominantemente nas instituições de ensino.

Por meio dessa Lei que determina as diretrizes que regem todo o ensino no país, a educação é classificada em três níveis: *educação infantil*, *educação fundamental e o antigo ensino médio* – cuja fusão com o ensino fundamental, na atualidade, passou a compor a educação básica –, e a última etapa, a *educação superior*. A formação universitária é subdividida em cursos de graduação e pós-graduação. Nesta pesquisa, há um recorte para a educação superior, mais especificamente para a graduação.

A pesquisadora Sampaio (1991) expõe o processo de construção do sistema educacional do país, precedido por escolas de formação profissional, academias militares e outras escolas diversificadas. Esse sistema de ensino do país tem formato de cunho universitário a partir dos anos 1930, quando comparado aos países da América Latina, e foi o último a ser implementado, em decorrência de questões políticas e de interesses.

Com apresentação cronológica dos fatos e marcos históricos, como a vinda da Família Real para o Brasil, o sistema educacional brasileiro foi se expandindo, à medida que questões políticas e demandas sociais decorrentes do processo de industrialização do país foram se desenvolvendo. Traçando a evolução histórica desde a constituição do sistema do ensino superior no país, de 1808 até 1990, Sampaio (*id*) apresenta os elementos que compuseram o processo de implantação do sistema educacional brasileiro do contexto mundial ao da América Latina e as suas especificidades.

No primeiro momento, houve a assimilação do modelo francês na educação do país, que era organizado por meio de faculdades profissionais. Sendo todo o processo de desenvolvimento do país marcado pela vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, consequentemente o sistema de ensino do país seria desdobramento do que lá existia. Desse modo, o modelo “europeu”, prevaleceu no Brasil. Caracterizado pela formação de

profissionais liberais, como a medicina, o direito e as engenharias, foi o primeiro a ser implantado. De acordo com Sampaio (1991):

> no país como na França e em tantas outras partes, foi a formação para as profissões liberais, nas quais o cunho propriamente técnico e especializado, presente em áreas como a engenharia e a medicina, não chegou a predominar. As escolas de Medicina, Engenharia e, mais tarde, de Direito, se constituíram na espinha dorsal do sistema, e ainda onde estão entre as profissões de maior prestígio e demanda (SAMPAIO, 1999, p. 3).

Com a independência política do país, em 1822, não houve mudança no formato do sistema de ensino do país. Já sob o governo de Dom João, depois de 1850, houve uma gradual expansão de instituições educacionais e a criação de alguns centros científicos como o observatório Nacional e o Museu Nacional. Com características intrínsecas à própria construção da sociedade da época, o Estado detinha o controle do ensino. Durante o século XIX, discutia-se a necessidade de cursos especializados para atenderem à realidade do país, como agronomia e engenharia, e debatia-se também a resistência à criação de uma universidade no país. E assim se manteve até as três primeiras décadas do século XX.

Com a Proclamação da República, em 1889, as mudanças sociais acabaram sendo incorporadas pela educação. Assim, acaba ocorrendo uma descentralização do ensino superior, em razão de alguns estados necessitarem de um ritmo que acompanhasse à demanda de arranjos econômicos e sociais, o que possibilitou a permissão de se criarem instituições privadas. Essa descentralização do sistema educacional ocorreu primeiramente em São Paulo, o que representou uma ruptura com o sistema de escolas profissionais que o antecedia, considerando os desdobramentos econômicos e sociais que a sociedade vivia à época (SAMPAIO, 1999).

Com isso, chegamos ao século XX e novamente o sistema de ensino é questionado. Retornam as discussões em torno da necessidade de a universidade adotar um modelo que considerasse a pesquisa e promovesse a formação do pesquisador. A ideia de se implantar um modelo de universidade no país, a Universidade do Brasil, passa a considerar outros parâmetros. A partir de então, de modo geral, a universidade sairia da alçada política do governo e lhe seria atribuída uma nova função (SAMPAIO, 1999, p. 8): “abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa”. Formalmente, a primeira Universidade do Brasil foi criada em 1912: a Universidade do Paraná.

Nos anos 1930, pelo presidente Getúlio Vargas é criado o Ministério da Educação e, consequentemente, a tão esperada reforma universitária. Nela se estabelecia que, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras, o ensino superior deveria ser ministrado na universidade. Seriam implantadas duas modalidades de ensino superior: a do

sistema universitário: oficial – mantido pelo governo – e a dos livres – mantido por particulares –; e o instituto, isolado. Essa nova faculdade tinha por objetivo a formação de professores para o ensino secundário, isto é, profissionais para o ensino. Desse modo, essas duas modalidades não atenderam à função de produção de conhecimento e de prática de pesquisa (SAMPAIO, 1999).

Esse sistema universitário preservou a autonomia das antigas escolas tradicionais e incorporou as novas formações: filosofia, ciências e letras, o que acabou sendo uma espécie de aglomeração, em que se perpetuava a antiga formação. Esse sistema, por conseguinte, não alterou o modelo antigo, além de dificultar a implantação de pesquisas nas universidades. A esse processo de criação da universidade no Brasil a autora denomina de "sobreposição de modelos" em vez de uma "substituição", pois as ideias eram incorporadas, mantendo-se também as anteriores.

Dessa forma, o antigo modelo foi preservado, e o modelo da universidade de pesquisa acabou sendo institucionalizado nas regiões mais desenvolvidas do país. Sendo assim, componentes históricos delinearam algumas peculiaridades apontadas nesse sistema. Embora pouco se tenha conquistado à época, pois não se conseguiu institucionalizar de fato a pesquisa em todas as regiões do país, Sampaio (1991) afirma que:

> as faculdades tiveram um papel importante, contribuindo para alargar o horizonte intelectual da formação universitária e ampliar o acesso ao ensino superior. Além disso, através de seu aproveitamento para a formação de professores dos ginásios e escolas normais, estabeleceu um vínculo entre os diferentes níveis do ensino público, num quadro de transformação de todo o sistema educacional. Essas novas oportunidades de acesso ao ensino superior e de carreira no magistério ajudaram a criar uma demanda que foi amplamente explorada pelas novas classes médias urbanas em formação (SAMPAIO, 1991, p. 13).

Nessa perspectiva, apesar de haver certa resistência a mudanças no sistema de ensino do país, dificuldades de recursos ou interesses políticos, observa-se que a universidade da década de 1930 já detinha um tipo de relativa democratização no ensino superior, no país. A partir de 1945, ocorre o desenvolvimento do sistema federal de ensino, com a criação de, pelo menos, uma universidade federal por estado do país e a absorção de algumas universidades estaduais criadas pelos próprios estados.

Foi citado anteriormente que ocorreram dois modelos de sistemas de ensino. Até aqui apresentamos o modelo europeu, o francês. A partir desse ponto iniciamos a abordagem do segundo modelo de sistema de ensino, no caso, o modelo americano. Este utiliza o sistema de crédito e amplia a formação; caracteriza-se com o surgimento dos cursos de pós-graduação e, o mais importante, o incentivo à pesquisa, com a formação de pesquisadores. Por meio desse

sistema, conseguiu-se institucionalizar, mesmo não efetivamente em todas as regiões, a pesquisa nas universidades. A demanda de arranjos econômicos e sociais deram a base para a ampliação e a diversidade do sistema de ensino do país.

No final de década de 1950 ocorreram, novamente, discussões em torno da reformulação do sistema de ensino universitário do país. A respeito desse período, Sampaio (1999) declara que:

> Três críticas fundamentais recaiam sobre a estrutura universitária vigente: a primeira se dirigia à instituição da cátedra; a segunda, ao compromisso efetuado em 30 com as escolas profissionais, que criara uma universidade compartimentalizada, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e a terceira era quanto ao aspecto elitista da Universidade, que continuava atendendo a uma parcela mínima da população, sobretudo dos estratos altos e médios urbanos (SAMPAIO, 1999, p.15).

Com base nessa pesquisadora, a partir dos anos 1960, de acordo com as características decorrentes e arranjos políticos e econômicos, estes acabam estendendo-se à sociedade como um todo. Nisso, ocorre novamente expansão do ensino superior no Brasil, sobretudo do ensino privado, que busca atender à demanda de mercado (SAMPAIO, 2011).

Em outro estudo sobre o processo histórico do ensino no país, o de Jankevicius e Humerez (2015), mostra-se que, com o crescimento das necessidades demandadas na década de 1960, o sistema de ensino já era composto por mais de cem instituições de ensino superior. O governo federal estabelece, assim, critérios a fim de assegurar uma equivalência entre os variados cursos. É promulgada, dessa forma, a Lei N.º 4.024/1961, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta, por meio do Artigo 66, estabelecia que o ensino superior tinha por objetivo: "a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário".

Com essa Lei, são estabelecidas as disciplinas obrigatórias que comporiam a formação básica. Criam-se as orientações para os cursos, que teriam os mesmos conteúdos e uma relação de disciplinas obrigatórias que comporiam o currículo mínimo (JANKEVICIUS e HUMEREZ, 2015). Este deveria ser assegurado a todos os alunos, numa determinada carga horária, o que consta no Artigo 70, que trata dos conteúdos mínimos e do tempo de duração dos cursos. Já o Artigo 71 estabelece que caberia aos professores a responsabilidade de compor um plano de ensino para cada disciplina, que deveria ser aprovado pela instituição. Essas orientações são fixadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Retomando os estudos de Sampaio (1999), segundo essa pesquisadora, a reforma do ensino universitário, de 1968, atingiu os seguintes objetivos:

> 1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa.
> 2) Implantou o sistema de institutos básicos.
> 3) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante.
> 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade.
> 5) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo (SAMPAIO, 1991, p. 15)

Por meio dessas conquistas, problemas que vigoravam por décadas conseguiram ser, relativamente, atendidos. A demanda por ensino superior instaurada à época foi alcançada pela ampliação de vagas e pelo estímulo à expansão do setor privado, sobretudo nas duas décadas posteriores, de 1970 e 1980. Essa expansão contribuiu para a criação de modelos com características intrínsecas às diferenças regionais, constituído de uma sociedade desigual e diferenciada, em relação a aspectos geográficos, sociais econômicos e culturais. Nesse levantamento do processo histórico de construção e implantação do sistema educacional brasileiro, Sampaio (*id*) identifica quatro padrões nesse sistema, que são apresentados na sequência.

Para essa pesquisadora, os quatro padrões do sistema educacional brasileiro são: (1) diferenças institucionais e organizacionais, (2) diferenças regionais e geográficas, (3) diversificação das carreiras e (4) o sistema universitário e educação secundária. O primeiro, *diferenças institucionais e organizacionais*, diz respeito à expansão do ensino superior do país ocorrer prioritariamente por meio de instituições privadas, o que demonstra a incapacidade do Estado atender à crescente demanda da educação superior. *Diferenças organizacionais* refere-se à demanda estrutural do sistema de organização das instituições pelas respectivas áreas e seus respectivos setores administrativos, o que requer recursos financeiros e humanos para implantar, administrar e mantê-las.

O segundo, *diferenças regionais e geográficas* consiste na efetiva comprovação de que a região mais industrializada, o que se configura na economia, estende-se para a educação. O sudeste brasileiro, mais especificamente o estado de São Paulo, detinha o maior contingente de estudantes universitários. Essa situação evidencia a necessidade de demanda para atender a esse público, pois as instituições públicas não dão conta do contingente que busca esses serviços, o que é suprido pela criação de universidades privadas.

Quanto a essas *questões regionais e geográficas*, Sampaio (*id*) faz um contraponto, apresentado a região nordeste sendo a menos desenvolvida no país. Esse fato econômico se

reflete na educação por meio do número de instituições de ensino superior da região, em que a grande maioria dos estudantes era matriculada em universidades federais.

O terceiro padrão do ensino superior do país, *diversificação das carreiras*, vinculada às diferenças regionais, refere-se ao fato de, como o próprio nome sugere, figurarem diversidades nos cursos. Fazendo distinção entre três tipos de carreiras: as tradicionais, as consideradas modernas – incluídas no período de 1970 a 1975 –, e os cursos denominados recentes, criados a partir de 1975, a autora mostra a expansão do ensino, em especial, o surgimento das instituições de ensino superior privadas.

Vimos que as carreiras tradicionais do modelo "francês", organizado por meio de faculdades de formação de profissionais liberais, eram medicina, direito e advocacia, faculdades essas constituídas pelo sistema de cátedra. Com a expansão do sistema, a variedade de carreiras se evidencia sobretudo nas áreas sociais, com os cursos de arquitetura e urbanismo, educação física, pedagogia e ciências contáveis. Já nas novas carreiras, denominadas *profissionalizantes*, menciona o turismo, a engenharia florestal, a comunicação visual e a ciência da computação.

Por fim, o quarto padrão do ensino superior do país, denominado *sistema universitário e educação secundária*. Para Sampaio (*id*), o sistema de ensino não consegue acomodar significativamente o contingente de alunos, comparado aos demais países de América Latina, que absorvem um maior número de estudantes. Além disso, existe a questão de que o próprio sistema da educação secundária[27] do Brasil não atender ao contingente de alunos em faixa etária condizente para realizá-lo. Isto é, não havia escolas em número suficiente para atender à demanda do ensino médio na sociedade.

Observa-se, assim, a necessidade cíclica de revisão do sistema educacional como um todo e a complexidade que envolve a formação do sistema do ensino superior do país. Implementar mudanças não é algo fácil. Requer tempo compatível, muito trabalho, equipe engajada, trabalho interdisciplinar e políticas que busquem esse fim. Com base nesse processo, em meio ao quadro político, histórico, econômico e social em que se construiu o sistema de ensino superior no Brasil, o cenário que se tem na atualidade não é tão diferente do que o antecede.

---

[27] À época, década de 1990, havia distinção entre educação primária (o primeiro grau) e a educação secundária (o segundo grau, o ensino médio). Na atualidade, educação básica incorpora a educação secundária.

Essas questões acabam repercutindo consequentemente na atualidade, pois não ocorreram mudanças significativas no sistema do ensino universitário do país nas últimas décadas. Assim sendo, os cursos de graduação, nos seus respectivos departamentos e currículos permanecem, de modo geral, com conflitos recorrentes, apontados pelos profissionais da educação e por estudantes.

Por meio dessa exposição, é apresentado um levantamento histórico acerca da complexidade atribuída ao sistema da educação universitária brasileira. Reflexões tendo por base essa abordagem tornam evidente o imbricado processo que envolve o sistema educacional do país como um todo. Evidencia-se também que as questões relacionadas à formação do sistema de ensino universitário se dão em razão do próprio processo de constituição e das diferenças existentes nesse país de dimensões continentais.

Ao analisar a distinção entre o modelo europeu e o modelo americano e ao se implantar o segundo modelo no sistema brasileiro, observa-se que este, efetivamente, era o mais indicado para o país, dadas as características, dimensões, especificidades. O modelo americano era o mais apropriado em razão da própria dimensão continental daquele país e da dinâmica oferecida por esse modelo para se atender à demanda de mercado em tempo compatível.

O modelo francês atendia às demandas de seu país, que é aproximadamente do tamanho de um estado brasileiro, sendo mais específico, do estado da Bahia, o que é mais fácil administrar. Dessa forma, defendo que a mudança de modelo foi condizente com este país, que, em certa medida, possui alguns pontos comuns com os Estados Unidos: passou pelo processo de colonização e dispunha de diferenças regionais significativas, entre norte e sul, como no Brasil, entre as regiões nordeste e sudeste.

Além de todas essas questões apresentadas sobre o sistema educacional do país, ocorrem dificuldades também quanto ao público a quem essas instituições se dirigem: os estudantes. Como se sabe, o perfil dos universitários de outrora não é o mesmo dos estudantes da sociedade contemporânea. Na atualidade, não basta apenas os estudantes terem acesso ao ensino superior, pois existem outros parâmetros a serem atendidos, como o custo do deslocamento e a alimentação (HERINGER, 2014), de modo que a permanência e a conclusão dos cursos, por vezes, são comprometidas. Nessa perspectiva, à medida que outro perfil de estudantes ingressa na universidade, surgem questões relacionadas a esses alunos, o que exponho a seguir.

3.1 A educação e a formação universitária na contemporaneidade

Com as mudanças ocorridas, em âmbito mundial, quanto aos avanços tecnológicos como um todo, o que se origina por meio da comunicação, como a utilização do computador, a internet, etc., tem-se uma outra configuração no acesso à informação e ao conhecimento, e essa nova configuração se estende igualmente pelo Brasil. Para atender a essa demanda, o sistema de ensino precisa, mais uma vez, atualizar-se. Nisso, novamente ocorrem discussões sobre a necessidade de o ensino como um todo precisar acompanhar essa dinâmica mundial.

A partir de 1995, surge o fomento à atualização em todos os níveis do ensino, sobretudo das graduações, que iriam formar os professores-pesquisadores para atuar posteriormente, sendo incorporados ao sistema de ensino (JANKEVICIUS e HUMEREZ, 2015). Em 1995, ocorrem alterações na Lei N.º 4024/61. Por meio das alterações em seu texto, desencadeou-se a Lei N.º 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação. Nesse cenário, as novas diretrizes para uma mudança no sistema de ensino começam a ser intensificadas.

Ocorre uma convocação das instituições de ensino superior, pelo Edital Nº 4/97 do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu). As instituições de ensino superior foram convocadas a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores. As diretrizes foram elaboradas por comissões de especialistas (JANKEVICIUS e HUMEREZ, 2015).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 776 de 1997 traz as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Por esse Parecer, são apresentadas as orientações para que os cursos de graduação ofereçam uma formação básica de qualidade, de modo que preparem o futuro formando a enfrentar os desafios que se apresentavam. E os desafios são as rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (JANKEVICIUS e HUMEREZ, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação buscam assegurar uma maior flexibilidade na organização tanto nas carreiras quanto nos cursos, de forma a atender a crescente heterogeneidade da formação prévia e das expectativas e dos interesses dos estudantes. Além disso, o Parecer Nº 776/97 orienta para que as novas diretrizes contemplem elementos de fundamentação básica pelas respectivas áreas do conhecimento, campo do saber ou profissão. Nisso, busca-se promover a capacidade de desenvolver progressiva autonomia intelectual e profissional nos estudantes de graduação.

Outro ponto interessante do Parecer Nº 776/97 é a intenção de se buscar reduzir a evasão no ensino, problema contumaz no sistema educacional brasileiro. Esse Parecer, por meio da orientação para que os cursos sejam organizados em sistema de módulos, oferece as diretrizes para tal. São oito os itens apontados nesse Parecer como princípios que devem ser observados na elaboração das diretrizes.

> 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
> 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
> 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
> 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
> 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
> 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
> 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
> 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Como se pode verificar, o Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 776/97 aponta igualmente para a preocupação com a necessidade de se valorizar a pesquisa individual, buscando "sugestionar" programas de iniciação científica. Por meio dessa base comum fica explícita a preocupação com a formação científica e o espírito de pesquisa, do que decorre posteriormente a criação de uma disciplina para tratar sobre o conhecimento científico, nas graduações. Nisso, observa-se que é bem recente essa orientação para a atividade de pesquisa no sistema educacional brasileiro.

Há, com o Parecer do Conselho Nacional de Educação 776/97, então, esse alinhamento com a proposta de adoção de disciplina específica para tratar do conhecimento científico de forma efetiva nas graduações. Finalmente, os estudantes desenvolveriam a almejada autonomia científica, profissional e intelectual, dentro dos moldes propostos à longa data.

Cabe ressaltar que ocorreram legislações no âmbito internacional relacionadas a essa dinâmica da virada do milênio, como a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, que ocorreu em 1998, em Paris. Essa declaração traz uma reflexão da

importância da educação superior para o desempenho das sociedades, sobretudo dos países menos favorecidos, e aponta os problemas nelas existentes e já muito difundidos.

Essas questões referem-se: à igualdade de condições no ingresso, a financiamento, à necessidade de progressiva melhoria em relação ao pessoal, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade do ensino, à pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, empregabilidade de formandos e egressos. Além dessas questões figura também o acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional.

Com base nessas questões, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI aponta que a educação está sendo desafiada por novas oportunidades relacionadas às tecnologias. Estas têm melhorado os modos pelos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado. Menciona ainda que o acesso equitativo a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação. Com base nisso, tem-se a necessidade premente de a educação superior e a pesquisa atuarem como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações.

Com o objetivo de prover soluções para esses desafios e de iniciar um processo de significativa reformulação na educação superior mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) convocou a *Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Para essa Conferência, a UNESCO publicou, em 1995, seu Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Com isso, o Brasil está inserido e compromissado nesse processo de se buscar promover mudanças no seu sistema de ensino.

Retornando ao cenário brasileiro, em 1996, temos a nova Lei de Diretrizes e Bases e, posteriormente, um projeto em construção, que foi um Fórum dos Pró-Reitores das Universidades Brasileiras (FORGRAD), de 1999. Assim, fixa-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N.º 10.172, de 2001, que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, para o período de 2014 a 2024. Por meio de 20 metas, são estabelecidos os objetivos a serem atingidos.

Quanto à educação superior, as metas relativas à graduação correspondem as de número 12 e 13, com as respectivas estratégias de cada uma delas. A meta 12 determina: “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”; já a de número 13 determina:

> elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Além do Plano Nacional de Educação, tem-se ainda orientação quanto às Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. Com base em exposição das legislações anteriores, que traçam a evolução das leis pertinentes para se atender à implementação de um sistema de ensino que atenda às exigências desses novos tempos, tem-se o Parecer N.º 583 de 2001. Este é aprovado pela Câmara de Educação Superior, por unanimidade, com a seguinte proposta de seu relator:

> 1- A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.
> 2- As Diretrizes devem contemplar:
> a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.
> b- Competência/habilidades/atitudes.
> c- Habilitações e ênfases.
> d- Conteúdos curriculares.
> e- Organização do curso.
> f- Estágios e Atividades Complementares.
> g- Acompanhamento e Avaliação.

Com isso, o Parecer 583/2001 configura-se como uma materialização da intenção de assegurar as mudanças necessárias ao sistema de ensino superior do país, na perspectiva dos cursos de graduação. Por um lado, define-se a existência de diretrizes mínimas para a parte básica, como, carga horária, número de dias letivos, conteúdos curriculares; por outro, concede-se às instituições de ensino superior a liberdade e flexibilidade de considerar o perfil de seu egresso e as especificidades das respectivas áreas. Entre as diretrizes comuns, constam o Projeto Pedagógico, a Organização Curricular, Estágios e Atividades Complementares, Acompanhamento e Avaliação.

Mais uma legislação pertinente a esta pesquisa é o Parecer N.º 146/2002. Por meio desse Parecer são apresentadas as diretrizes curriculares para um grupo de cursos das ciências humanas[28]. Esse Parecer, com a intenção de mostrar os avanços conquistados pela nova legislação, traz as principais diferenças entre as propostas anteriores – que denomina de currículo mínimo – e os avanços propostos pelas diretrizes curriculares nacionais. O que

[28] As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e *Design*.

observo nesse Parecer é que, no último item, acompanhamento e avaliação, consta explicitamente a *monografia*. O Parecer 146/2002 traz a informação de que:

> No conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, a Monografia/Trabalho de Conclusão de Curso vêm sendo concebidos ora como um conteúdo curricular opcional, ora como obrigatório.
> Nos cursos objeto do presente Parecer, a Monografia se insere no eixo dos conteúdos curriculares opcionais, cuja adequação aos currículos e aos cursos ficará à cargo de cada instituição que assim optar, por seus colegiados superiores acadêmicos, em face do seguinte entendimento [...]

Nisso, traz a informação de que as instituições têm a liberdade de adotar a monografia ou não. Caso a instituição a adotasse, deveria expressar isso claramente, apresentando a regulamentação própria, com os devidos critérios, os procedimentos e mecanismos de avaliação bastante explícitos, bem como as diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração. Observa-se, assim, em razão de suas especificidades, a flexibilidade dos currículos dos cursos de graduação quanto a se adotar ou não a monografia como trabalho escrito de finalização de cursos.

Dada a necessidade de ajustes, após releitura dos atos normativos existentes, esse Parecer é revogado pelo de N.º 067 de 2003. O novo Parecer é uma proposta de reunir, em um parecer específico, todas as referências normativas existentes relacionadas à concepção e à conceituação dos currículos mínimos profissionalizantes fixados. Este passa a ser, então, referência para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Curso de Graduação. Esse Parecer, N.º 067 de 2003, traz a informação de que:

> tudo foi concebido com o propósito de que se pudesse estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto (PARECER 067, 2003, p. 8).

Dessa forma, encerramos, com o Parecer 067 de 2003, o levantamento da legislação que busca atender a essa demanda contemporânea das emergentes e tão prementes mudanças para a formação dos futuros formandos/profissionais. As legislações existem e com elas a intenção de atender, pelo ensino, a essa necessidade de inserção do país nas tendências contemporâneas. Abranger a um maior contingente de estudantes e oferecer condições para que esse contingente consiga concluir os cursos são alguns dos desafios do sistema educacional vigente para os cursos de graduação.

Vimos até aqui que a legislação tenta acompanhar, mesmo que morosamente, as demandas necessárias para o ensino do mundo contemporâneo. Da Constituição Federal, de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1996, pelo Plano Nacional de Educação, pela Lei 10.172/2001 e pelos Pareceres, como o de n.º 583 de 2001 e o n.º 067 de 2003, o país busca legitimar o seu compromisso com as mudanças necessárias para a educação do século XXI.

No entanto, dada a dimensão do país, as variáveis e a complexidade do sistema de ensino como um todo, a criação de leis não resolve os problemas se não houver um comprometimento dos órgãos competentes, de modo a assegurar com recursos variados a sua efetivação e continuidade. Além desses fatores, e não menos importante, está o engajamento do setor de ensino como um todo e de representantes da sociedade.

Neste país, infelizmente, haver uma legislação não significa necessariamente que ela será cumprida. Para tanto, há a necessidade de investimento em várias áreas, como, econômicos, estruturais e humanos para se conseguir atingir efetivamente as metas propostas, além da conscientização de que é um trabalho a longo prazo. Além disso, deve-se considerar que frequentar um curso universitário necessita de investimento de tempo e de recursos financeiros para uma formação que leva em média quatro anos, o que é considerado um período relativamente longo para um estudante.

Não basta, portanto, que o estudante ingresse no curso; há de haver uma preocupação também com a sua permanência e a sua conclusão. Nessa perspectiva de o estudante conseguir concluir seu curso, apresento a seguir os estudos de Heringer (2014).

Fazendo um balanço de dez anos de políticas de ações afirmativas na educação brasileira, considerando que não basta conseguir o acesso à educação superior, mas nela se manter, Heringer (2014) discute as perspectivas de estudantes do ensino médio da rede pública quanto à continuidade nos estudos e as dificuldades enfrentadas para a permanência na educação superior. A autora faz uma abordagem ainda sobre a falta de relação entre instituições públicas de ensino médio e a possibilidade de ingresso na educação superior.

Por meio de legislação pertinente e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2012, a autora mostra avanços conquistados com a ampliação do acesso desses estudantes em instituições de ensino superior (IES). Destaca, assim, os avanços e os desafios quanto ao acesso à educação universitária, enfatizando que (HERINGER, 2014, p. 27): “As políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário”. Desse modo, o enfretamento dessas questões deve favorecer a todos os

estudantes que, de alguma forma, precisam de algum tipo de suporte para conseguir concluir seus respectivos estudos.

A autora desenvolve sua explanação com base na perspectiva dos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas, quais sejam: pardos, negros e índios. Isso, no entanto, não interfere na percepção aqui adotada de que a inclusão, a permanência e a conclusão do curso são fatores que precisam igualmente de atenção. Para essa autora, com a inclusão desse contingente de estudantes nas universidades, novos desafios evidenciam-se, em relação a suas necessidades. Conforme afirma Heringer (2014):

> recursos financeiros para manutenção dos mesmos na universidade, auxílios em termos de transporte e alimentação, entre outras demandas, tem sido alvo de preocupação crescente por parte dos gestores das instituições públicas de ensino superior (HERINGER, 2014, p. 26).

O que parece sem importância para alguns, a falta desses recursos, pelo contrário, dificulta significativamente a permanência de estudantes no processo letivo de ensino e se estende para o próprio desenvolvimento do alunos considerados de baixa renda. E, independentemente de questões relacionadas às cotas, essas dificuldades ocorrem tanto na rede pública quanto na privada, considerando a necessidade de recursos financeiros para uma formação que leva em média quatro anos. Nesse cenário, a manutenção requerida e a incerteza na possibilidade de inclusão no mercado de trabalho após a formação são fatores que incidem sobre o estudante, o sistema educacional, o mercado de trabalho e a sociedade brasileira como um todo.

Relacionando esse cenário apresentado com as legislações pertinentes, sobretudo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 776/97, que aponta para a preocupação com a necessidade de se valorizar a pesquisa individual, inicia-se a busca da implementação de programas de iniciação científica. Este deixa claro a preocupação com a formação científica e o espírito de pesquisa. Podemos afirmar que aqui temos um alinhamento com o letramento científico, em que se deve fomentar interesse nos estudantes, despertar a curiosidade e promover sua inserção no universo do conhecimento científico.

Com isso, fica evidente a afirmação de que ainda não se conseguiu alcançar as exigências mínimas estabelecidas para o sistema educacional; pelo contrário, os desafios ainda são muitos. A fim de atender à demanda de pesquisas nessa área, no setor universitário ocorrem debates, discussões, reflexões, de modo que a universidade cumpre efetivamente o seu papel: pesquisar os problemas decorrentes da vida em sociedade. Além disso, articular ensino e pesquisa é um dos desafios do setor universitário (ALVES, 2007). Na seção a seguir, deteremos o olhar mais especificamente sobre a graduação.

3.2 A Graduação

Para contextualizar a graduação no sistema educacional do país, vimos que este foi constituído de modo complexo, de modo que a legislação concede certa flexibilidade às instituição de ensino, dada a dimensão, a pluralidade existente entre as regiões, questões econômicas e os próprios estudantes que compõem esse sistema, em razão de características intrínsecas a cada área. Nesta seção, com base no referencial teórico Severino (2016), Ferrarezi Junior (2017), Filho *et al*, (2017), tem início a exposição sobre a graduação e suas particularidades e proponho discussão a respeito.

A primeira delas diz respeito ao Parecer 146/2002, que expõe o seguinte entendimento:

> 1) a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação, que é também inerente ao próprio mundo do trabalho e da permanente capacitação profissional, isto é, do profissional apto ao enfrentamento dos desafios suscitados pelas mudanças iminentes à conclusão do curso ou emergentes e conjunturais;

Por meio dessas orientações, tem-se a confirmação de que a graduação é a primeira etapa na formação universitária, de tal maneira que as instituições de ensino devem primar por esse desafio. Consequentemente, as graduações requerem certa atenção das instituições de ensino, com base nos parâmetros que a envolvem e a sua importância para o indivíduo e para a sociedade como um todo.

As graduações, dependem de cada curso escolhido, de suas respectivas normas institucionais e das regras dos conselhos reguladores das profissões quando há formação específica. Pode ser de formação técnica, o que confere obtenção de grau e diploma de bacharel, ou licenciado, o que concede formação pedagógica e possibilita o exercício do magistério. Pode-se optar ainda pelas duas formações (FERRAREZI JUNIOR, 2017).

A graduação é considerada a formação elementar no processo da educação superior. É constituída, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, por cursos sequenciais de diferentes áreas do saber, de graduação, para estudantes que tenham concluído o ensino médio[29] e posterior a ela decorre a pós-graduação, que compreende programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento. Existem pós-graduações em diferentes

[29] Cabe aqui relembrar que a etapa denominada “ensino médio” foi incorporada à educação básica, com a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996.

especialidades – denominadas *lato sensu*[30] – e os cursos de mestrado e doutorado – denominados *strictu sensu*[31].

A Especialização, pós-graduação denominada *lato sensu*, visa, como o próprio nome indica, ao aprofundamento na formação conferida na graduação. Já o mestrado e o doutorado estão mais relacionados à vida acadêmica, pois envolvem pesquisa e produção científica. O mestrado, primeiro grau *strictu sensu*, exige do estudante um domínio mais complexo no campo de pesquisa do seu objeto de estudo, forma assim pesquisadores; já o doutorado, consiste no último grau do ensino *strictu sensu*, exige mais aprofundamento no âmbito da sua pesquisa, o que proporciona um grau mais elevado de formação científica e uma relativa autonomia intelectual (FERRAREZI JUNIOR, 2017).

Os cursos de graduação têm como objetivos intrínsecos, segundo Severino (2016), os estudantes se apropriarem do que se compõe: (1) ter domínio do conhecimento científico; (2) desenvolver habilidades técnicas para o exercício de uma profissão; além de (3) ter consciência social, de cunho analítico e crítico. Essas dimensões caracterizam-se, assim, por meio de uma dimensão fundamentada nesses três pilares.

O *domínio do conhecimento* nesse âmbito, entendido por Severino como (2016, p. 18): "um processo de construção dos objetivos que constituem a realidade" que dará as bases para o desenvolvimento, por meio da apresentação dos métodos e dos conteúdos da área do conhecimento do ser que investiga. Enfim, o indivíduo passa a dispor de conhecimentos e mecanismos necessários para o seu próprio desenvolvimento.

No que respeita a *habilidades técnicas para o exercício da profissão*, consiste na formação dos profissionais que atuarão, posteriormente, nas diferentes áreas, por meio de habilidades e competências técnicas que devem ser desenvolvidas no processo de ensino e

---

[30] *Lato sensu* é uma expressão latina que significa em sentido amplo. Compreende pós-graduação de programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*); têm duração mínima de 360 horas. Ao término do curso, os estudantes recebem um certificado de conclusão. São destinados a estudantes que concluíram graduação e atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. Endereço eletrônico: portal.mec.gov.br

[31] Já a expressão *strictu sensu* significa em sentido estrito. Compreende programas de mestrado e doutorado. São destinados a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno recebem um diploma. Endereço eletrônico: portal.mec.gov.br

aprendizagem dessa formação. Mesmo que inicialmente não disponha de experiência, esta surgirá no decorrer da prática das atribuições intrínsecas à profissão.

Por fim, quanto à *formação para a cidadania*, esta ocorre por meio do estímulo à tomada de consciência do estudante em desenvolver sua percepção social, em relação à sua existência histórica, pessoal e social (SEVERINO, 2016). Nessa linha de raciocínio, o estudante, em maior em menor grau, deve dispor de atributos que lhe confiram sua consciência social e política. Na interação que ocorre no espaço universitário e nas mediações pedagógicas propostas pelos respectivos currículos, busca-se atender a esse propósito de que o estudante, além de sua construção individual, faz parte também da construção de uma coletividade.

Desse modo, a educação sistematizada tem essa função de contribuir para esse aprimoramento da vida humana em sociedade. Para tanto, a universidade, que é fonte provedora do conhecimento em seu sentido mais profundo, reserva-se a esse serviço na sociedade na qual se insere (SEVERINO, 2016).

Relacionando esses conhecimentos com a questão do letramento esperado dos estudantes universitários, considerando as especificidades de cada área do saber, um curso de graduação toma uma dimensão significativa. Os estudos do letramento científico buscam relacionar os conhecimentos das ciências à realidade dos estudantes na educação básica e fomentar nos estudantes interesse pela pesquisa. Com isso, havendo esse alinhamento, quando ingressassem num curso de graduação, estes já teriam uma certa familiarização com questões do universo acadêmico. Na graduação esses conhecimentos seriam aperfeiçoados, seriam desenvolvidos de modo mais aprofundado.

Nisso, não ocorreria tanto estranhamento por parte dos estudantes nessa outra modalidade de ensino. Com base no que já fora esclarecido no primeiro capítulo, ao tratar do letramento científico, os marcos referenciais *Programme for International Student Assessment* (PISA) e o *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* declaram as competências almejadas no aluno do ensino médio e igualmente a necessidade de se desenvolver a Alfabetização Científica. Para que os estudantes desenvolvam essas competências almejadas para uma graduação, faz-se necessário o desenvolvimento de alguns tipos de conhecimento. Estes são de três domínios: o *dos conteúdos*, o *procedimental* e o *epistemológico*. Com isso, os graduandos alcançariam as competências necessárias nesses três domínios (FILHO *et al*, 2017).

No mundo contemporâneo, dispor de conhecimentos de ciência e tecnologia ao concluir a educação básica favorece para uma interação mais dinâmica, com relação às disciplinas acadêmicas. E o domínio de conhecimentos dessas áreas é essencial para todos os estudantes, independentemente do segmento do ensino ou do curso, pois se vive num mundo tecnológico. Esses conhecimentos não são intrínsecos apenas a carreiras das ciências, tecnologia, engenharia ou matemática, mas sim a todas elas, pois relacionam-se à vida como um todo.

Relacionando essa continuidade nos níveis do ensino universitário, Filho *et al* (2017) mencionam que, quanto ao se promover o desdobramento de conhecimentos da educação básica na graduação, os Parâmetros Curriculares de Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologia (BRASIL, 2002), vinculando-se ao letramento científico, propõem-se que os estudantes desenvolvam competências e habilidades. Por esses Parâmetros, as competências gerais são três: *comunicar e representar*; *investigar e compreender*; *contextualizar* social ou historicamente. Por meio dessas competências, os estudantes teriam condições de se situar nas situações variadas e nos contextos pertinentes (FILHO *et al*, 2017).

Já em relação às habilidades que os estudantes devem desenvolver, esses autores revisitaram aos Parâmetros Curriculares de Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologia, apresentando-as. Para Filho *et al*, 2017, as habilidades são as seguintes:

> analisar, argumentar e posicionar-se criticamente em relação a temas de ciência e tecnologia; reconhecer e avaliar o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, suas relações com as ciências, seu papel na vida humana, sua presença no mundo cotidiano e seus impactos na vida social (BRASIL, 2002 *in* FILHO *et al*, 2017, p. 6).

Esses pesquisadores citam ainda que os estudantes devem desenvolver habilidades para reconhecer e avaliar o caráter ético do conhecimento científico e tecnológico, de modo que utilizem esses conhecimentos no exercício da cidadania. Temos assim, com base na literatura, os parâmetros que envolvem uma graduação, que são dinâmicos e devem ser conhecidos e estar presentes na consciência e na prática de quem nelas trabalha. Já em relação ao contexto do mundo tecnológico, faço abordagem e proponho reflexão no quarto capítulo, na seção 4.2.3.

3.3 O trabalho escrito de conclusão de curso

Vimos o quanto a legislação do ensino é pertinente nesta tese; pois, por meio dela, me propus a contextualizar e discutir o processo de inclusão da exigência da monografia nos

cursos de graduação. Faz-se necessário, então, tratar mais detalhadamente sobre esse trabalho de finalização de curso, por vezes também chamado de monografia, nas graduações.

Nesse cenário, convencionou adotar o termo *trabalho de conclusão de curso*, mais especificamente a sigla TCC, para referir-se a todas as modalidades de trabalho de conclusão de curso de graduação. Na literatura, observa-se essa variação, ao se utilizar esse termo e a monografia como sinônimos. No próprio Parecer 146/2002 utiliza-se esse termo referindo-se à monografia, de modo que a pluralidade de terminologias ocorre também em documentos oficiais.

Quanto a essa exigência de produção de algum tipo de trabalho na etapa de finalização de curso de graduação na atualidade, esta é uma orientação para todos os cursos, no âmbito da educação superior, nas mais variadas áreas de formação. A inserção desse *trabalho*, que é uma forma de avaliação do curso, busca a atender o que figura desde a Constituição vigente, é ratificado pela Lei de diretrizes e Bases, passa pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as graduações e por um número de Pareceres, a fim de se atender às exigências propostas.

Assim, a produção de algum tipo de trabalho ao finalização de curso tem por função seguir o que estabelece o Artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases, que traz as seguintes ações:

> I– estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> [...]
> III– incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV– promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V– suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI– estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII– promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
> VIII[32]– atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Com base nos itens I, III, IV e V fica mais evidente o direcionamento para se atender a à questão da pesquisa, a se estimular o interesse pelo universo científico e a fomentar a

[32] Inciso acrescido pela Lei nº 13.174, de 21-10-2015.

pesquisa nos cursos universitários. No entanto, ocorre uma pluralidade de termos quanto a essa produção, o que gera, por vezes, conflitos entre profissionais, pesquisadores e sobretudo entre os estudantes de graduação, como vimos, iniciantes no ambiente universitário. Os dois termos, *trabalho de conclusão de curso* e *monografia* figuram conjugados na literatura, como exponho a seguir.

Medeiros (2019) conceitua *trabalho de conclusão de curso* (TCC) como trabalho monográfico, que se constitui por meio de uma pesquisa inicial do estudante, que escolhe um tema e executa sua pesquisa sob a orientação de um professor. Para o autor, TCC é um tipo de monografia, que se apoia em pesquisas bibliográficas, em grande parte. Para dar embasamento ao seu discurso, Medeiros cita a NBR 14724, que é referente à apresentação de trabalhos acadêmicos.

No item 3.35 dessa norma, há a seguinte informação sobre trabalho de conclusão de curso de graduação, trabalho de graduação interdisciplinar, trabalho de conclusão de curso de especialização e/ou aperfeiçoamento:

> Documento que apresenta o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso programa, e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador.

Com efeito, essa norma utiliza o termo *trabalho de conclusão de curso* de modo amplo, isto é, tanto para graduação, especialização e aperfeiçoamento. Sendo assim, a denominação TCC não atende às duas modalidades de produção científica. Além disso, é referenciada como "documento", igualmente um termo genérico, o que dificulta a distinção entre outras produções acadêmicas. Dessa forma, a maneira mais adequada para a primeira modalidade, isto é, para a monografia de graduação, a fim de que não gere dúvidas, é *trabalho escrito de finalização de curso de graduação*. Nesta pesquisa, ao me referir à monografia, adoto como elemento coesivo referencial a ela essa expressão.

Nisso, verifica-se que a própria NBR utiliza os termos como plurais para referir-se à monografia, que é um *gênero* acadêmico; Já a expressão *trabalho de conclusão de curso* não é um gênero, é uma expressão genérica que se convencionou utilizar no ambiente acadêmico, do que decorrem muitos conflitos relacionados à clareza, em razão das ambiguidades na literatura.

Já Michel (2009) estabelece distinção entre *trabalho acadêmico* e *monografia*. Segundo a autora, o primeiro diz respeito às atividades exigidas ao longo de um curso de graduação que darão base para a monografia, posteriormente. Ao tratar dessa última, Michel (2009, p. 109) informa que, comumente, faz-se menção à monografia como um tipo de

trabalho; no entanto, "qualquer trabalho acadêmico deve ter caráter monográfico". Enfatiza que não é sua extensão que dará o caráter do trabalho, mas sim a delimitação, a qualidade, o nível da pesquisa e a obediência à metodologia. Em outro momento, a autora menciona que se produz monografia desde a graduação à tese, isto é, nos diferentes níveis da educação superior.

Como existe essa graduada diversidade nos níveis das pesquisas, há similarmente graus de realização científica, pois há estudantes universitários em diferentes estágios: graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado. Com base nessas abordagens, as descrições oferecidas pela literatura a respeito dos trabalhos de finalização de curso do ensino superior buscam ir além do que é descrito na norma, que é genérica e não atende aos parâmetros dos variados trabalhos, porque abrange outras produções, como a dissertação e a tese, por exemplo, que possuem suas especificidades.

Portanto, observamos que há diferentes abordagens entre os termos na literatura e que, por vezes, esses termos dispõem de mesmo significado ou são muito próximos. E como vimos, essa pluralidade do âmbito das ciências humanas, referindo a elementos fronteiriços ou sinônimos, vem provocando conflitos, já à longa data. Nas descrições, ao se adotar o termo *gênero* no conceito, por certo, facilitaria significativamente a discussão e o entendimento das variadas produções textuais do ensino acadêmico.

Salomon, em publicação datada em 1971, aqui utilizada uma edição de 2004, tratava de questões referentes aos trabalhos acadêmicos à época da primeira edição, já em 1971, isto é, antecedendo os estudos sobre gêneros acadêmicos. Esse pesquisador faz uma exposição do cenário em que vivia, referindo-se às terminologias adotadas e ao propósito dos trabalhos acadêmicos. Salomon (2004) afirma que existe

> uma tendência generalizada de rotular em "pesquisa" e "trabalho científico" certas práticas acadêmicas cuja natureza é apenas didática: treinar e iniciar o aluno em atividades científicas com o objetivo de criar e desenvolver nele a mentalidade científica (SALOMON, 2004, p. 152).

Para Salomon, por lhes faltar a desenvoltura necessária, as atividades desenvolvidas pelos alunos geralmente eram repetitivas de experiências já realizadas de textos bem semelhantes. Por serem destituídos de prática e maturidade necessárias para a tarefa, os estudantes não desenvolviam requisitos básicos, como significativa contribuição no processo cumulativo do conhecimento científico e nível de generalização e abstração exigido para a investigação científica propriamente dita. Desse modo, Salomon (id) já apontava, para

diferentes tipos de pesquisa, questões referentes às terminologias adotadas e às dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Com base em Salomon (*id*), a atividade científica possui diferentes propostas. A primeira delas, por excelência, refere-se à que procura descobrir a teoria dos fatos, denominada *ciência pura*. No entanto, outras também ocorrem, como aplicação de conhecimento científico nos problemas dos indivíduos, chamadas *ciências aplicadas*, e as que copiam da ciência a metodologia do tratamento. Todas elas, independentemente da denominação aqui expressa, seguem normas preestabelecidas para a abordagem e a comunicação. Salomon (2004, p. 149) conclui que: "Por esse motivo, uma atividade é denominada científica quando: 1.º) produz a ciência; 2.º) ou dela deriva; 3.º) ou acompanha seu modelo de tratamento".

Nessa perspectiva, tem-se uma variedade na classificações para atender aos diferentes trabalhos científicos. Salomon (*id*) defende que a comunicação de um projeto de pesquisa, a descrição de problemas que interessam à investigação científica e até mesmo a elaboração de uma teoria que mereça ser confirmada pela própria investigação geram denominações diferentes para categorização dos trabalhos. Além desses aspectos, tem que atender a outras duas necessidades (SALOMON, 2004, p. 183): "de organizar e de divulgar de maneira compacta o conhecimento científico acumulado; e, de outro, a publicação de análises críticas de trabalhos científicos já publicados".

Esse pesquisador oferece, assim, uma visão de diferentes denominações para categorizar tais trabalhos. Tem-se, portanto, com base em Salomon (*id*), uma explicação para a variedade de termos utilizados para referirem-se às produções científicas e a distinção no modo como devem ser vistas as produções de estudantes, em especial, iniciantes na educação universitária. Essa visão é recorrente na literatura que trata sobre os trabalhos acadêmicos que não utiliza a terminologia *gêneros*, referindo-se a essas produções. Não fazem essa menção especificamente, pois o termo *monografia* foi inserido na literatura algumas décadas antes dos estudos sobre os gêneros, com o sentido proposto por Bakhtin.

A abordagem de Salomon (*id*) é adotada de modo recorrente na literatura: trata das produções acadêmicas de modo genérico, como *atividades acadêmicas*, *trabalhos científicos.* Essa abordagem desdobra-se ao longo das décadas, considerando-se que essas denominações são utilizadas, em grande parte, nos livros que a compõem, além dos que constituem o *corpus* de análise desta pesquisa. Alinhando essa visão aos estudos bibliométricos, no quarto capítulo, que compõem a metodologia adotada nesta pesquisa, em linhas gerais

(VASCONCELOS, 2016), estes buscam identificar relações, padrões, modismos, pontos de vista, tendências e contrapontos na gestão da informação e nos processos de disseminação do conhecimento.

Com base nessa perspectiva, a literatura adota tais denominações ao fazer referência a Salomon. Isso pode ser observado em Severino (2018), que utiliza como fonte esse livro do Salomon, ao tratar de questões sobre os trabalhos acadêmicos, assim como Prodanov e Freitas (2013) citam Severino (2018) ao discorrerem sobre o mesmo tema. Já Silva e Porto (2016) mencionam Lakatos e Marconi (2010) ao tratar igualmente sobre tais questões. Portanto, os autores vão utilizando a fundamentação adotada por gerações anteriores à sua, para embasar seu discurso. Sabe-se que esta é uma das características do universo científico[33]. Sobre esse parâmetro de alinhamento dos pontos de vista dos conceitos, observamos aqui essas características, o que é discutido na análise mais adiante, no quinto capítulo.

Ratifico, então, a recorrente necessidade de se promover uma atualização nos livros destinados ao público universitário, sobretudo da graduação, pois a estes ainda não foram incorporados os conhecimentos pertinentes à percepção dos parâmetros do que seja efetivamente uma produção acadêmica. Adotarem as denominações específicas, fazerem uso quando necessário dos conhecimentos pertinentes aos próprios gêneros, como a função, o contexto, o diálogo com outras produções acadêmicas, contribuirá significativamente para o trabalho dos profissionais da educação universitária e, consequentemente, para as produções textuais dos estudantes.

Dessa forma, os profissionais que atuam em graduação devem ter certa atenção ao adotar material de apoio, saber distinguir o que é característico de conhecimento científico, o que é teórico para sua construção como profissional e o que pode ser utilizado como material destinado aos estudantes. Ter esse conhecimento a respeito dos níveis de exigência ao longo da formação universitária é imprescindível na contemporaneidade. Isso é inclusive algo intrínseco à função do professor da atualidade, pois os parâmetros relacionados aos níveis da educação superior, à formação e à futura atuação dos estudantes são pilares para esse cidadão atuar na coletividade posteriormente, como profissional na sociedade de que faz parte.

Outro aspecto a ser explicado nessa temática é relativo à obrigatoriedade ou não dessa produção. No Parecer 146 de 2002, a *Monografia/Trabalho de conclusão de curso*, trabalho

---

[33] Cabe mencionar que as edições dos livros aqui adotadas são de datas mais recentes, de 2010 em diante. Apenas a obra e Salomon dispõe da data antecedente, de 2004.

esse escrito, no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, vem sendo concebida ora como um conteúdo curricular opcional, ora como obrigatório. A adequação aos currículos e aos cursos fica a cargo das instituições, por meio de seus respectivos colegiados. Esse Parecer expõe o seguinte entendimento:

> 2) os currículos passam a ser configurados e reconfigurados dentro de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições do perfil desejado do formando, exigido pela sociedade, com todas as contingências que envolvem a história humana, suscitando um contínuo aprimorar-se;
> 3) a monografia se constitui em instrumental mais apropriado aos cursos de pós-graduação *lato sensu* que os formandos ou egressos venham a realizar, indispensáveis ao seu desempenho profissional qualitativo, especialmente face às inovações científicas e tecnológicas, em diferentes áreas;
> 4) a monografia, pelas suas peculiaridades, deve ter, em cada instituição que por ela opte expressamente, regulamentação própria, com critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação bastante explícitos, bem como diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Em outras palavras, o currículo é um elemento relevante nesse processo, pois é por meio dele se deve atentar e atender a dinâmica das condições, para que o formando dê conta das contingências do mercado. O currículo sofre flexibilização, em razão das mudanças, sobretudo da área tecnológica e de demandas de mercado. Some-se a isso o fato de que o Parecer sugere que a monografia é mais apropriada à pós-graduação. Dada a necessidade de amadurecimento dos estudantes nessa perspectiva da formação, a monografia não é a proposta mais indicada para a graduação.

Com esse entendimento, as instituições são responsáveis pela regulamentação e todos os procedimentos inerentes a essa produção textual. A formação universitária direciona para um *continuum*, o que é condizente para o processo educacional. Guardadas as devidas proporções, esse entendimento é aqui defendido, considerando que a iniciação científica é mais condizente para os graduandos. Teoricamente, estes terão uma vida acadêmica mais longa, de modo que haverá mais maturidade e tempo a ser dispendido para a escolha da área ou das áreas em que irá se especializar.

Além desses aspectos, é garantida às Instituições de Ensino Superior certa flexibilidade na maneira como adotar essa nova exigência. No entanto, cada instituição tem de deixar claro como colocará em prática as ações propostas. Desse modo, observa-se a tão divulgada flexibilidade da legislação quanto a esse trabalho de final de graduação de cursos que demandam de trabalho escrito, do que decorre a graduação ter o papel de iniciação dos estudantes na educação superior. Com isso, a monografia é considerada uma avaliação mais

apropriada às pós-graduações *lato sensu*, em razão do cenário que se apresenta, tão plural e complexo.

Por meio dessa nova orientação, que, em muitos casos, tornou-se uma exigência de trabalho monográfico, os estudantes passaram a ter de dar conta de mais uma produção, além das relacionadas às diferentes áreas e às disciplinas cursadas. O que por vezes não é considerado relaciona-se ao fato de que esse "trabalho" poder ser de duas modalidades: os escritos, geralmente uma monografia, ou ainda um artigo, trabalhos esses muito utilizados nos cursos das ciências humanas. E há os que não demandam de produção escrita, e sim de um produto, como cursos de diferentes áreas tecnológicas e da área da informática; tem-se como trabalho de conclusão de curso, por exemplo, a criação de um *software*, uma maquete, um protótipo, entre outras produções.

Cabe mencionar que o Parecer 0067 de 2003 revoga questões do Parecer 146 de 2002, quanto à flexibilidade e contextualização de projetos pedagógicos de cursos de graduação, no que respeita ao currículo mínimo. As Diretrizes Curriculares Nacionais propõem mais autonomia a essas instituições, a fim de que atendam mais rapidamente às respostas das necessidades sociais e à demanda quanto às mudanças sociais, sobretudo às tecnológicas e científicas. Com isso, observa-se que, por meio de legislações, busca-se atualizar e atender a parâmetros que anteriormente não tinham sido contemplados.

E como já fora mencionado anteriormente e de acordo com o viés deste capítulo, o recorte desta tese é justamente o processo que envolve a produção de um trabalho escrito de finalização de curso de graduação, uma monografia. Uma vez que monografia propriamente dita é o recorte entre os gêneros acadêmicos e o que detém mais ênfase no *corpus* de análise, esse gênero e seu contexto são tratados a seguir.

Cabe ressaltar que uma parte dos autores dos livros-textos que compõe o *corpus* propõe abordagem sobre a monografia ou outro tipo de produção. Estes utilizam de modo conjugado *monografia* e a terminologia *trabalho de conclusão de curso* (TCC), como será exposto e discutido na análise, no quinto capítulo.

3.4 A monografia e o seu contexto

A monografia, *trabalho escrito de finalização de curso de graduação*, tem por objetivo o resultado de um processo de amadurecimento da inserção dos estudantes nos conhecimentos do universo científico. De acordo com a área de interesse do estudante, que a

princípio é uma identificação particular, e a compatibilidade com a instituição a que está vinculado, delimita-se um tema e este passa a ser visto sob alguns parâmetros que o envolvem, como, por exemplo, a literatura existente, os especialistas na área, pesquisas desenvolvidas sobre esse tema, isto é, haverá um "olhar" (recorte) específico a respeito, entre outros elementos. Geralmente, é por meio da produção de uma monografia que os estudantes se familiarizam com os conhecimentos sobre o método científico.

Em relação ao termo *monografia,* Salomon (2004) é referência na literatura sobre essa questão. O livro denominado *Como fazer uma monografia*, primeira edição datada em 1971, traz a informação de que esta não era novidade no universo acadêmico à sua época, pois já circulava nos níveis de formação de mestrado e de doutorado; apenas passou a vigorar também na graduação. Cabe ressaltar que, segundo a UFMG (2013), essa obra de Salomon foi o primeiro livro-manual de metodologia científica. A edição aqui utilizada é a décima primeira, de 2004[34].

Salomon (*id*) informa que, ao escrever seu manual, em 1968, o que posteriormente tornar-se-ia esse livro, alguns anos anteriores à época da publicação, tinha observado que o termo *monografia* era uma espécie de *jargão acadêmico* para fazer referência a trabalho científico escrito nas ciências sociais. Segundo esse pesquisador, questões semânticas proporcionam nova significação para designar o trabalho científico escrito dessas ciências, fazendo distinção das ciências naturais.

Na origem histórica do termo *monografia*, o sentido etimológico *mónos* (um só) e *graphien* (grafia) caracteriza esse tipo de trabalho, que é a especificação, a redução da abordagem a um só assunto, a um só problema. Com isso, o conceito mantém seu sentido original (SALOMON, 2004). Severino (2016) contesta a afirmação, alegando que esse conceito abrange a vários trabalhos acadêmicos, pois dissertações, teses e trabalhos resultantes de pesquisas rigorosas também são exemplos de monografias acadêmicas, porém estes são de nível de pós-graduação. Desse modo, o próprio conceito é considerado incorreto, para esse autor.

Medeiros (2019) também menciona que etimologicamente *monografia* consiste num tipo de trabalho escrito que versa sobre um único tema. No entanto, esse pesquisador igualmente comenta que propor uma discussão sobre um tema único não o diferencia de outros gêneros acadêmicos. Existe, assim, um alinhamento de ideias com as expressas por

[34] Esse livro será referenciado ao longo da tese por essa data da 11ª edição, ou seja, 2004.

Severino e Medeiros aqui, pois é compreensível que à época de Salomon o conceito ainda não estivesse incorporado à variação no sentido, expandindo-se também às graduações.

Já Lakatos e Marconi (2010) adotam como fonte para o conceito a *American Library Association*, definindo *monografia* como trabalho sistemático e completo sobre um assunto particular, em que há detalhamento ao ser tratado. Em linhas gerais, declara a mesma informação dos autores citados anteriormente acima, pois se trata de um estudo de um tema específico, com profundidade no assunto, obedecendo a uma metodologia. Porém, as autoras não estabelecem contraponto, como Severino e Medeiros.

Com base nesse conceito apresentado por Lakatos e Marconi, talvez Salomon tenha utilizado a mesma fonte de origem das autoras, a *American Library Association*, porém sem mencionar essa fonte; talvez, à sua época, não fosse algo que pudesse gerar questionamentos. Como Salomon (*id*) mencionou em outro momento que o termo *monografia* passou a ser empregado como um jargão acadêmico utilizado entre as ciências sociais, é bom ressaltar que esse pesquisador tem como área de formação e atuação as ciências sociais. Nisso, detinha conhecimento suficiente entre os parâmetros que envolviam o termo na esfera em que atuava.

Salomon (*id*) menciona ainda que questões relacionadas à reestruturação do ensino e dos sistemas de formação profissional nas escolas superiores, talvez, também tenham contribuído para dar uma dimensão à monografia que não havia anteriormente. Faz uma crítica, inclusive, às várias denominações para referirem-se a um mesmo elemento, e ratifica que isso causa confusão e equívocos.

Observa-se, mais uma vez, o surgimento de pluralidade de termos para se referir a elementos fronteiriços, o que é relevante para a evolução dos estudos; no entanto, por vezes, não acrescentam à prática pedagógica. Esse problema, que é recorrente, já fora inclusive discutido nesta tese ao longo dos capítulos. Igualmente defendo que as variadas denominações, a que também denomino *tautologias*, em determinadas situações, atrapalham a área das ciências sociais e humanas.

Salomon (*id*) expõe que a origem do termo *monografia*, referindo-se a tratamento científico, é encontrada em *Les ouvriers européens*, publicado em 1855, de Pierre Guillaume-Frédéric Le Play. Apesar dessa data, o termo já vinha sendo empregado desde 1830. Le Play era um engenheiro de minas que, ao ter ficado afastado por um ano do trabalho em decorrência de um acidente que sofrera, dedicou-se a estudar fenômenos sociais. Resolveu, então, aplicar à análise de fenômenos sociais os processos metodológicos que se habituara a fazer no estudo dos fenômenos mineralógicos.

Le Play faz abordagem, com detalhes, em 57 documentos sobre o estilo de vida de operários e o orçamento de uma família considerada padrão naquela classe, ao que foi denominado *Monografia da família operária*. Com base em suas pesquisas, tem-se um método científico de estudo para os fenômenos sociais. Por que esse pesquisador escolhera a família operária em sua investigação? A família, por ser um órgão preponderante na vida social, e operária, por ser, à sua época, a mais atingida por elementos especificadores do grupo social. Le Play escolheu essa categoria, pois concluiu que o trabalho e os meios de existência dessas famílias eram subordinados ao solo e ao clima. Assim, a *Monografia da família operária* passou a constituir a base e o ponto de partida da observação social.

Coincidência ou não, a obra de Salomon *Como fazer uma monografia* dispõe de título similar à de Umberto Eco *Como se faz uma tese*[35]. É interessante ressaltar que Salomon (2004) menciona Eco (1983), cuja obra possui a primeira edição no Brasil em 1977, adotando exemplos de fragmentos na execução da monografia, no que respeita à escolha do tema, à elaboração de fichas bibliográficas e à origem das fontes. Observa-se, assim, mais uma vez, autores mencionando aos seus pares para legitimar seu discurso, citar exemplos e propor argumentos.

Por meio de seu livro, Salomon (*id*) apresenta ao iniciante as indicações práticas extraídas da metodologia e da normalização de documentos. Para ele, um pesquisador chega à fase de ser autor de trabalho científico, cumprindo algumas etapas. Quais sejam: direção da escolha do assunto, pesquisa bibliográfica, documentação, crítica, construção e, por fim, a redação. Com base nessa percepção do autor, cabe um comentário, pois dá a impressão de que o pesquisador desenvolve sua redação como se fosse algo à parte, depois de cumpridas todas as outras etapas que a antecedem.

Ocorre, no entanto, que o processo de construção não é constituído necessariamente por momentos segmentados em todo o desenvolver de uma pesquisa. O início, sim, até se chegar aos objetivos traçados; depois, duas etapas podem ser desenvolvidas simultaneamente sem prejudicar os resultados, e o pesquisador, em certas etapas, pode escolher a sequência que melhor lhe convém. Para a época de Salomon, talvez a orientação dada fosse a melhor a se propor, dada a limitação dos recursos para execução de uma pesquisa.

---

[35] Cabe mencionar que a obra de Umberto Eco dispõe do subtítulo: "em ciências humanas". Com isso, observa-se que esse autor, assim como Salomon, tem formação na área das humanas.

Fazendo o contraponto, no prefácio de Eco (2007), da segunda versão portuguesa feita por Hamilton Costa, há um comentário sobre a produção textual. Este, com base no livro de Othon Garcia[36], *Comunicação em prosa moderna*, aqui já exposto em outros momentos, propõe que, como existe uma inter-relação entre pensar e escrever, então a produção se inicia com um texto-base que vai se aperfeiçoando até se tornar um texto definitivo. Isto é, tenta-se por meio do prefácio do livro de Eco (*id*) enfatizar a importância das revisões da produção acadêmica, tão relevante na contemporaneidade, sobretudo com o uso de programas de edição de textos em computador. Vejo esse comentário como um mecanismo de tentativa de atualização de uma obra filosófica da literatura.

Para Salomon, o que caracteriza a monografia é o tratamento por escrito de questões científicas metodologicamente tratadas. Menciona igualmente a importância de se fazer consulta a livros especializados de acordo com a área do conhecimento. Para a sua consecução, Salomon (2004) propõe um fluxograma não só para orientar, mas também esclarecer o processo por que se passa ao se redigir uma monografia que, segundo ele, não é apenas um trabalho de redação ou a comunicação dos resultados de uma pesquisa. Mais que isso, uma monografia consiste na profundidade dos elementos teóricos e da dimensão do tratamento oferecido ao assunto.

No cenário da literatura destinada à metodologia científica, cabe examinar como é feita a apresentação do livro Salomon (*id*), considerando que este é o primeiro produzido com a finalidade de auxiliar estudantes e professores. Quanto ao público-alvo, consta na orelha do livro que se destina a todos os níveis universitários, na ocasião, alunos de cursos de mestrado e doutorado e professores de ensino superior. Isso ocorre pelo fato de o livro anteceder a exigência de monografia em graduação, na perspectiva da legislação posterior à Lei de Diretrizes de Bases, de 1996. Livros editados posteriormente à sua época também não levam em consideração aspectos intrínsecos à linguística textual, geralmente. Tal fato é justificado, considerando-se que os estudos sobre elementos da textualidade e sobre a tessitura do texto terem sido incorporados ao universo acadêmico posteriormente.

Salomon oferece ainda a informação de que seus leitores *encontrarão metodologia e técnicas fundamentais para a realização de seus trabalhos intelectuais*. Já sobre a monografia, ocorre preponderantemente a perspectiva de instruções para a realização da produção propriamente dita. Com isso, ratifica-se o alinhamento das visões desses dois

[36] A edição mencionada por Hamilton Costa é a de 1962. A edição aqui adotada é a de 2010.

pesquisadores, Salomon (2004) e Severino (2018)[37], que são contemporâneos. Já o livro de Lakatos e Marconi (2010), da geração subsequente, teve sua primeira edição em 1985, uma década depois.

Observa-se, assim, certa padronização nos livros que não consideram os conhecimentos advindos dos estudos linguísticos e da educação ao tratar da produção textual na universidade. São reeditados, porém com o formato anterior, isto é, sem incluírem em seus respectivos textos elementos dos estudos contemporâneos sobre educação nem sobre produção textual. Um fato recorrente observado é que isso ocorre sobretudo quando o autor não dispõe de formação em línguas, conforme se verá mais adiante, na análise.

Na atualidade, fazer a inserção dos estudantes no âmbito acadêmico, para gerar esse "produto", uma monografia no término do curso, incide geralmente por meio da disciplina denominada Metodologia Científica ou de nome afim, de modo que não dá para tratar da monografia sem mencionar a disciplina. Ocorre, no entanto, que essa disciplina, geralmente é questionada por professores e estudantes, quanto ao seu lugar nos currículos, muitas vezes no primeiro semestre dos cursos, ao seu conteúdo, à sua função, entre outras questões.

Quanto à disciplina geralmente ser oferecida no primeiro semestre, isto é, assim que os estudantes ingressam numa graduação, e a monografia pertencer ao último semestre, como exigência para a finalização do curso, esse fato gera uma espécie de lacuna entre ambas as etapas, se não houver uma preocupação por parte das instituições de ensino superior em aproximá-las. Observando a existência desse conflito, uma parcela das instituições busca mecanismos para integrar os estudantes, aproximando esses dois momentos, por meio de práticas em oficinas, criação de laboratórios, vínculo dos estudantes às respectivas áreas de interesse, uma disciplina voltada para a prática textual, vínculo ao(s) professor(es) da área de sua pesquisa, entre outros possíveis mecanismos.

Considerando, porém, as dimensões desse imenso país e os problemas no sistema educacional existentes, já muito difundidos em razão dos cenários tão díspares, percebem-se as dificuldades para se desenvolver um trabalho que atenda às muitas variantes observadas. Some-se a isso o fato de as instituições de ensino superior se categorizarem ainda em públicas e privadas, o que repercute, de certa forma, na complexidade dos problemas que envolvem a monografia, essa disciplina e os cursos.

---

[37] Ratificando a informação mencionada anteriormente, o livro de Salomon teve sua primeira edição em 1971; já o de Severino, em 1975.

Entre os que convivem as dificuldades relacionas à disciplina e à produção da monografia no dia a dia, por um lado temos o profissional que nela atua: os professores. Estes questionam o fato de os estudantes, ao ingressarem em uma graduação, não terem maturidade para tal, considerando o momento em que a disciplina Metodologia Científica é oferecida no currículo, geralmente no primeiro, ou no segundo semestre. Além disso, a carga horária costuma ser pequena para a quantidade de conteúdos e atividades que têm de ser desenvolvidos.

De modo geral, os conteúdos dessa disciplina abrangem duas dimensões: os que tratam dos relacionados ao conhecimento científico em si – parte essa teórica – e as questões que envolvem a parte teórica do trabalho escrito de finalização de curso – que será utilizada na parte prática, na construção desse "trabalho" final, da monografia. E, para se chegar a ela, há necessidade de os estudantes terem conhecimentos sobre outros gêneros, como resumo, fichamento, e sobre outros saberes, como o que caracteriza uma produção científica. Desse modo, fundem-se conteúdos de dois tipos de abordagem, o que sobrecarrega o professor de conteúdos e a disciplina Metodologia Científica, embora isso muitas vezes não esteja expresso claramente no currículo/na ementa.

Por outro lado, os estudantes de graduação perguntam-se qual a razão da disciplina, pois geralmente não conseguem relacioná-la ao seu trabalho escrito de final de curso. Esse conflito, que se estende desde que houve a inclusão da disciplina nos currículos de graduação, requer a devida atenção, pois os problemas precisam ser enfrentados. E as pessoas que convivem com esses conflitos, sobretudo os professores dessa disciplina e orientadores, devem trazer essas questões à discussão. Portanto, os parâmetros referentes ao contexto da monografia em graduação, na perspectiva adotada nessa parte teórica, dão conta para a execução desta pesquisa.

Ao se propor abordagem sobre as dificuldades relacionadas a essa área do saber, surge outro elemento intrínseco: o currículo. Consequentemente, tem de se trazer à discussão essa questão, o que exponho a seguir.

3.5 O currículo

Na organização de um curso, independentemente do segmento do ensino, decorre a elaboração dos respectivos currículos. Para se chegar às percepções hoje existentes sobre esse elemento do processo ensino-aprendizagem, são décadas de estudos, questionamentos,

percepções, mudanças no âmbito social, político e tecnológico, de modo que, no processo histórico do currículo, houve influências de vários parâmetros, do que sucedem as diferentes percepções sobre ele.

Considerando que é comum nos estudos das ciências sociais haver diferentes percepções e terminologias sobre determinado fenômeno, não seria diferente na área relacionada ao currículo. Na literatura, há diferentes visões sobre esse elemento que, a princípio, visa a ordenar as diretrizes, dando uma sequência didática ao processo ensino-aprendizagem. Esta é a primeira "leitura" que se tem do currículo. Tradicionalmente, é visto como um conjunto de regras e sequências de conteúdos que tem por objetivo, além de padronizar o processo do ensino, alcançar-se um resultado eficiente.

Na teoria tradicional, o currículo e a cultura são elementos intrínsecos, considerando-se que este é visto como uma forma institucionalizada de transmitir cultura a uma sociedade. Além desses parâmetros relacionados à área estritamente técnica, o currículo está relacionado também a procedimentos e métodos de ensino (MOREIRA e SILVA, 2002).

Tendo por base Moreira e Silva (2002), de estudos advindos dos Estados Unidos, no final do século XIX, pesquisadores começaram a tratar, de forma sistemática, problemas e questões curriculares, do que desencadearam vários estudos e um novo campo de pesquisa. Entre os estudos iniciais há os de Apple (1982). Sua obra *Ideologia e currículo*, publicada no Brasil em 1982, é considerada um marco nos estudos, representando uma das abordagens sobre interferências políticas no ensino.

Para esse pesquisador, como ele próprio se autodenomina, ativista político, (APPLE, 1982 *in* MOREIRA e SILVA, 2002), os professores testemunharam um esforço bem-sucedido de exportação das relações de autoridade e poder que afetam as práticas e as políticas de grupos dominantes para as escolas. Com base nessa linha de raciocínio (APPLE, 1982 *in* MOREIRA e SILVA, 2002):

> Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego de competividade econômica internacional, de deterioração de áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo. Assim querem nos convencer (APPLE, 1982 *in* MOREIRA e SILVA, 2002, p. 40).

Dessa forma, Apple tem uma visão avessa à tradicional. Defende de forma contundente que existe uma série de questões políticas, econômicas e sociais que envolvem o currículo, expõe seu posicionamento e deixa claro que nele não existe neutralidade; pelo

contrário. Assim, questões que atravessam a vida em sociedade têm relação intrínseca com a confecção dos currículos, o que se dá não somente nos Estados Unidos, mas em outros países também, como no Brasil.

Pesquisadores, ao se debruçarem sobre esse componente do sistema de ensino, observaram, no entanto, que ele é mais que isso. Concluíram que o currículo é atravessado por questões das mais variadas, como políticas, ideológicas, de poder, entre outras. Com isso, surge a necessidade de se fazer um levantamento histórico a respeito dos estudos sobre esse componente do sistema de ensino. Então, faz-se necessário nesta pesquisa apresentar esse processo histórico da evolução dos estudos. No entanto, o recorte temporal no Brasil será o mesmo do sistema de ensino do contexto do processo de industrialização do país.

Retomando os estudos americanos, nos Estados Unidos, no final do século XIX, um grupo de educadores deteve o olhar sobre os problemas e as questões curriculares e começaram a tratar do currículo de modo mais sistematizado (MOREIRA e SILVA, 2002). Diferentes visões quanto ao surgimento dos problemas envolvidos constam na literatura, no entanto o que elas trazem em comum, segundo Moreira e Silva (2002, p. 9) é: "a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo". Nessa perspectiva, o currículo deixou de visto como algo meramente neutro, e passou a ser considerado como um elemento imbricado por questões das mais variadas.

Historicamente, a questão do currículo tem como marco a corrida espacial americana, mais especificamente, com a derrota dos americanos para os russos. Nesse cenário, ocorreram muitas críticas quanto às visões e às teorias estabelecidas para a escola americana, o que desencadeou uma exigência para a retomada da qualidade do ensino. Isso se daria por meio de uma reforma curricular centrada nos estudos de conteúdos estruturados em diferentes disciplinas. Assim, procurar adaptar o ensino e o currículo à tendência do capitalismo que se consolidava naquele contexto era o grande desafio. Nessa perspectiva, surgem diferentes percepções acerca do currículo.

Em meio a uma crise em vários setores da sociedade, na década de 1960, surgem críticas nos Estados Unidos ao sistema educacional e com elas, tendências distintas, como as ideias tradicionais, humanistas e liberais. A respeito desses ideários, Moreira e Silva (2002) afirmam que:

> o discurso pedagógico resumiu-se às seguintes tendências: ideias tradicionais que defendiam uma escola eficaz, ideias humanistas que pregavam a liberdade na escola e ideias utópicas que sugeriam o fim das escolas. Representando diferentes versões de ideário liberal, nenhuma questionava mais profundamente a sociedade capitalista que se consolidada, nem o papel da escola na preservação dessa sociedade (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 14).

A visão crítica do currículo consiste, então, em reconhecer que sobre ele incorrem questões sociológicas, políticas e epistemológicas, de modo que vários parâmetros incidem sobre o currículo escolar. E, como há algo comum entre as variadas percepções, pois todas elas se preocupam com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do próprio currículo, com o planejamento de conhecimentos científicos em atividades pedagógicas, haverá, assim, um controle sobre o comportamento e o pensamento dos alunos, conforme afirmam Moreira e Silva (2002).

Nesse cenário dos Estados Unidos, com o processo de industrialização e urbanização na sociedade, além da presença de imigrantes nas grandes metrópoles, fez-se necessário consolidar um projeto nacional comum que atendesse a essa demanda. O currículo passou, então, a ser um importante componente do contexto escolar. A escola passou a ser vista como importante papel nessa função de adaptar as novas gerações às transformações sociais, econômicas e culturais que ocorriam.

Questões ideológicas deixadas à parte, o fato é que os currículos existem e os dos cursos de graduação, de modo geral, são compostos pelas respectivas disciplinas correlatas, buscando-se ordená-las de forma que sejam desenvolvidas numa sequência coerente, ampliando a complexidade dos conteúdos. Além disso, devem ser respeitados pré-requisitos de conteúdos programados, de modo que sejam desenvolvidos, num crescente.

Tendo por base as dificuldades enfrentadas em torno dos currículos nas pesquisas iniciais nos Estados Unidos e depois na Inglaterra, não seria difícil imaginar que os problemas existiriam também no sistema educacional brasileiro. Com isso, à medida que os currículos passaram a ser objeto de estudo, pesquisadores no país trazem questões sobre o currículo à discussão, como Moreira e Silva (2002), Alves (2007), Fernandes (2007), Costa e Oliveira (2011) e Chassot (2018).

No Brasil, igualmente ocorrem percepções distintas sobre o currículo. Uma delas, imprescindível, que requer a devida atenção é a dos cursos de formação de professores. Esta é uma questão relevante, pois esses cursos, como o próprio nome esclarece, “formam” os profissionais que atuarão posteriormente, sobretudo na educação básica, cujo contingente é mais significativo comparado à educação superior, realimentando o sistema educacional do país.

Em *Indagações sobre o currículo*, Fernandes (2007) menciona que, no âmbito da educação básica, ocorreu a necessidade de criação de um documento que promovesse uma reflexão, um posicionamento e um processo de discussão nas escolas e secretarias sobre a

concepção de currículo e seus desdobramentos. Incluído mais um ano na educação básica, o nono ano, houve debates com gestores, professores e profissionais da educação sobre o que deveria constar como eixo organizacional do currículo nesse documento.

Foi proposto a esses profissionais do ensino, com base em cinco eixos estruturantes, o desafio de apontarem quais seriam os questionamentos que deveriam constar no texto do documento. Depois, foram indicadas leituras e análise de textos selecionados de um Grupo de Trabalho sobre o currículo.

Nesses textos, havia sete pontos comuns, que são indagações recorrentes entre esses profissionais, aqui apresentados em linhas gerais. Quais sejam: (1) constatam a mudança que vem ocorrendo nas formas de viver nas várias etapas do ser humano, inclusive a consciência e identidade profissional dos educadores; (2) recuperam a educação como direito à formação e ao desenvolvimento; (3) recuperam o direito ao conhecimento como eixo estruturante do currículo e da docência; (4) buscam recuperar, pelo currículo, o direito à cultura, sobretudo a acumulada; (5) fazem referência à diversidade, à diferença e à desigualdade; (6) têm uma visão do currículo como atividade temporal e espacial; (7) tratam da questão da avaliação.

Essa exposição acerca da educação fundamental tem a intenção de promover um contraponto com a educação superior. Sendo assim, no âmbito da educação universitária, um trabalho sobre essa temática foi o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), ocorrido em 2000, já citado anteriormente, visando à melhoria na qualidade do ensino. Deve-se ressaltar que esse fórum era constituído por pró-reitores de universidades públicas. Dele, desencadeou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo foi estabelecer princípios para nortear as atividades de graduação nas instituições de ensino superior do país.

Com base na legislação pertinente, sobretudo no Parecer 776/97, que traz "Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação", da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, e no Edital 4/97 da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, de 1997, vai-se delineando a construção dos parâmetros para a primeira etapa da educação superior. Esses parâmetros devem ser considerados nas graduações e, consequentemente, na confecção dos currículos.

Por meio dessas legislações, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram convocadas a apresentar propostas para as diretrizes curriculares. Com isso, é feita uma análise de seus princípios e é apresentada uma proposta para as diretrizes curriculares. Nessa perspectiva, observo que a "leitura" do cenário apresentado por esse fórum é relativa às suas

instituições, no caso, as instituições públicas, que têm uma configuração administrativa, de recursos, alunado e profissionais públicos diferentes das instituições privadas, que são de outra realidade.

Em relação ao currículo do ensino superior, há significativo número de pesquisas desenvolvidas, nas diferentes áreas do saber. Da necessidade de se articular ensino e pesquisa em todos os cursos de graduação no país, houve efetivamente a inserção de uma disciplina em todos os currículos que desse conta dessa função. Surge assim, a disciplina Metodologia Científica, com suas variadas terminologias. Segundo Alves (2007), para que a universidade cumpra a sua função política e social, tem de associar esses dois eixos – ensino e pesquisa –, pois, é por meio dessa convergência que existe a possibilidade de se formar cidadãos reflexivos e críticos.

Outra pesquisa, de Oliveira e Costa (2011), traz uma reflexão sobre o currículo do curso de Pedagogia da instituição pública Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Nesse estudo, apontam a complexidade existente no âmbito dos currículos e os desafios para se implementarem mudanças. Por meio dessa pesquisa, as autoras mostram a necessidade de uma construção coletiva da proposta curricular adotada a partir de 2003 a 2010, com a implantação de indicadores avaliativos, tais como: objetivos da aprendizagem, áreas curriculares disciplinares, atividades previstas, formas de avaliar alunos, professores, etc.

Fazendo um apanhado do processo histórico do currículo do curso da instituição, as pesquisadoras tratam do currículo implementado em 2003, cujas disciplinas até então consideradas tradicionalmente passam a dispor de articulação por áreas de "campos organizadores do conhecimento" ou "campos de formação" e as áreas que compõem os eixos. Com a determinação da necessidade mudança do currículo, advinda do Conselho Nacional de Educação, em 2006, a Universidade iniciou as discussões para a construção de um novo currículo.

Nessa proposta, demandaram que deveria haver quatro tipos de avaliação para o currículo, a saber: (1) o contexto, (2) o insumo, (3) o processo e (4) o produto. O primeiro, o contexto institucional, diz respeito à identificação das necessidades e diagnosticar suas causas; o segundo, a avaliação dos insumos, permite prever os procedimentos a serem implantados e os recursos materiais, humanos e financeiros necessários. O terceiro, a avaliação do processo, tem por objetivo fornecer as informações necessárias para a tomada de decisões na implementação do projeto como um todo. E, por fim, o quarto, a avaliação do

produto, visa a descrever e julgar os resultados do processo e relacioná-los aos três tipos anteriores.

A avaliação do curso foi realizada por meio de questionários aplicados a estudantes do segundo e do quarto semestre do curso, os quais apontaram problemas de várias ordens, como currículo insuficiente para a formação desejada, carga horária incompatível e falta de relação entre teoria e prática. Entre as questões que envolvem os estudos sobre currículo, a base nacional comum é um dos pontos que causam mais impacto. Com base nessa pesquisa de Oliveira e Costa (2011), a base nacional comum não deveria ser colocada como um modelo nacional, considerando a realidade real de cada região.

Faço aqui um contraponto em relação a essa abordagem sobre a base nacional comum. Pelo contrário, a base nacional comum é uma espécie de "espinha dorsal" de um curso, pois conhecimento científico é o mesmo, independentemente do público para quem é oferecido. O que irá variar é o nível de aprofundamento do conhecimento oferecido no segmento a que se destina; além disso, as metodologias adotadas para desenvolver esses conhecimentos.

Assim, a base nacional comum corresponde ao conhecimento histórico adquirido, à epistemologia, aos conceitos fundamentais de cada área do saber, de modo que a questão fundamental sobre a base nacional do currículo é *como desenvolvê-la*. Atender de modo efetivo à fundamentação e ao nível de aprofundamento é indispensável para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, e isso se dá por meio dessa "espinha dorsal", que direciona o processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto importante quanto à base nacional comum é o fato de, no caso de estudantes mudarem de região ou estado nesse país de dimensões continentais, eles continuam seus estudos sem perdas muito significativas, pois as mudanças expressivas não ocorreriam na parte comum, mas sim nas em que há mais flexibilidade, o que o estudante pode recuperar por meio de disciplinas não obrigatórias. Daí mais um item da importância da base nacional comum nos currículos. Nessa perspectiva, a parte referente a disciplinas não obrigatórias é, assim, a que possibilita mais flexibilidade, considerando a pluralidade existente no país. O que recebe questionamento é o percentual da base nacional comum em relação ao todo.

Da mesma forma, não se deve esquecer outra questão referente ao currículo: eles determinam e são determinados pelo fazer educação, pelos professores (CHASSOT, 2018). São esses profissionais que propõem e executam currículos que estão nas suas respectivas aulas e não necessariamente escritos, legitimados. Com isso, surge outra terminologia relativa

aos currículos: o que se denomina currículo *legal*, o que está nele explícito, e o *oculto*, o que não está expresso.

Segundo Moreira e Silva (2002), o conceito *currículo oculto* refere-se, como o próprio nome direciona, aos aspectos da experiência educacional que não estão explícitos no currículo oficial. São conteúdos oferecidos pelos professores que não necessariamente constam no documento oficial da instituição de ensino. Assim, segundo os autores, por meio do currículo oculto, pode-se "solucionar" a questão de não necessariamente se cumprir o que é direcionado pelo currículo oficial, formal.

Já Chassot (2018) apresenta outra denominação para o currículo. Chamado de *ilegal*, este ocorre em razão da influência da globalização às novas realidades da educação. Essa influência acontece por duas direções: a primeira refere-se às múltiplas entradas que o mundo exterior faz na sala de aula; já a segunda diz respeito ao quanto a sala de aula se exterioriza, de maneira diferenciada. Com base nessas perspectivas, independentemente das visões adotadas, o fato é que o currículo sofre interferências das mais variadas, seja pelo professor, seja pelo meio, e essas interferências igualmente merecem atenção. Consequentemente, geram o seguinte questionamento: até que ponto essas interferências contribuem ou atrapalham o processo educacional?

Observa-se, dessa forma, que o currículo é uma variável dentro do processo de formação dos cursos de graduação e igualmente deve receber a devida atenção, pois sofre interferências desde o âmbito individual, por parte do professor, ao âmbito mais abrangente, das contingências do contexto da vida contemporânea. Sabe-se igualmente que existe o currículo "real" e que muitas vezes não se consegue dar conta de todos os seus conteúdos. Portanto, professores da disciplina Metodologia Científica, das demais da graduação, sobretudo as básicas, orientadores, colegiado e envolvidos na formação como um todo têm de ter consciência dessas variáveis e buscar discuti-las, mitigá-las, a fim de se buscar um consenso em prol do que mais importa: a formação de cidadãos / futuros profissionais do país.

Uma questão central dessa disciplina é o seu local no currículo das graduações. Geralmente, a disciplina Metodologia Científica figura no primeiro ou segundo período, justamente quando os estudantes ainda estão se familiarizando com o ambiente científico, o que é visto como um ponto negativo por professores e estudantes. Além desse aspecto, ocorre ainda que o trabalho escrito de finalização dos cursos de graduação é exigência para o término do curso. Essa lacuna entre a oferta da disciplina e a entrega da produção compromete significativamente o trabalho do profissional e o desempenho dos estudantes.

Pelos estudos acima expostos e discutidos sobre a educação superior, fazendo contraponto com a educação básica quanto a inúmeras questões que envolvem o currículo, observam-se questionamentos, reflexões, tentativas e dados gerados por pesquisas, que vêm comprovar a complexidade que envolve o currículo e os desafios enfrentados em cada área do saber. Seguindo essa linha de raciocínio, esta pesquisa igualmente promove uma reflexão acerca da inserção da disciplina Metodologia Científica – com seus nomes afins – nos currículos das graduações. A respeito dessa questão considerada significativa no contexto educacional brasileiro, ofereço a exposição a seguir e proporciono uma discussão.

3.6 A disciplina Metodologia Científica no currículo

Geralmente, é por meio da disciplina Metodologia Científica, com seus respectivos nomes correlatos, que os estudantes de graduação têm acesso aos conhecimentos sobre o universo científico e sobre os trabalhos acadêmicos. Com isso, surge a importância de tratar aqui a respeito dessa relação entre o currículo e essa disciplina, o que contribui para a geração de dados para a análise do *corpus*, no quinto capítulo.

Entre os estudos relacionados aos currículos no âmbito do ensino superior, há os que tratam, em várias percepções, da necessidade de inserção de uma disciplina, geralmente denominada Metodologia Científica nos currículos de graduação. Esses estudos trazem abordagens desde a inclusão da disciplina nos variados cursos, questões ideológicas e de poder, carga horária disponibilizada para a disciplina a propostas de ensino e aprendizagem no ambiente universitário, de modo que essa área do conhecimento se configura como uma área significativamente abrangente e atravessada por variados parâmetros.

Para atender à demanda dessa disciplina, um significativo número de livros-textos continua sendo publicado e/ou reeditado a cada ano com a intenção de contribuir em vários parâmetros para esse imbricado contexto. Dos livros direcionados à disciplina Metodologia Científica consultados para a execução desta tese e os que compõem o *corpus* de análise, grande parte traz, na contracapa, na apresentação, na introdução ou na quarta capa, informações referentes às inquietações dos autores com a disciplina, de forma que esses autores buscam trazer contribuições para os professores e para dirimir dúvidas de estudantes.

Como exemplo, podemos citar os livros dos seguintes autores: Alves (2007), Malheiros (2011), Prodanov (2013), Teixeira (2014), Ferrarezi Junior (2017), Lakatos e Marconi (2010), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2012; 2016; 2018), Medeiros (2019),

Motta-Roth e Hendges (2018) e Severino (2016). Essa literatura comprova a existência de dificuldades vivenciadas por professores, pesquisadores e os próprios estudantes iniciantes em graduação.

Além desses livros, deve-se considerar o número significativo de dissertações, teses e artigos publicados no país que tratam de experiências vivenciadas por professores-pesquisadores nessa área. Estes, em algum momento, seja na parte teórica, lecionando sobre o conhecimento científico, seja na parte prática, atuando com os gêneros acadêmicos escritos, dão-se conta dos problemas que envolvem a prática pedagógica do professor e o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Prodanov e Freitas (2013):

> A disciplina Metodologia Científica, devido ao seu caráter sistêmico e inter-relacionado entre suas variáveis de estudo, deve estimular os estudantes, a fim de que busquem motivações para encontrar respostas às suas indagações, respaldadas e sistematizadas em procedimentos metodológicos pertinentes. Se nos referimos a um curso superior – graduação e pós-graduação – estamos naturalmente nos remetendo a uma Academia de Ciência e, como tal, as respostas aos problemas de aquisição do conhecimento deveriam ser buscadas através do rigor científico e apresentadas através de normas acadêmicas vigentes (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 11).

Desse modo, os problemas incidem sobre a disciplina Metodologia Científica, ou de nome correlato, porque geralmente é por meio dessa disciplina que os estudantes iniciam ou deveriam iniciar uma espécie de "familiarização" com o contexto do conhecimento científico e dos gêneros acadêmicos. Além das dificuldades enfrentadas pelo professor que ministra a disciplina, há os que orientam os estudantes, em seus trabalhos de finalização de curso.

Nesta pesquisa, detenho o olhar na posição da disciplina Metodologia Científica no currículo das graduações, com base na minha experiência nela atuando, o que vem sendo apresentado ao longo dos capítulos desta tese. Ademais, é significativamente discutido entre os professores que ministram a disciplina a dificuldade de colocá-la em prática em razão dos vários aspectos envolvidos, entre eles, o quantitativo de conteúdo sobre o conhecimento científico, o tempo inadequado para o seu desenvolvimento, a falta de conhecimentos prévios dos estudantes relacionados ao letramento. Esse último se configura pela falta de manejo dos estudantes com a leitura e a escrita acadêmica, com o nível de profundidade dos textos científicos, entre outros fatores.

Essas questões compõem o universo tanto dos professores quanto dos estudantes, sobretudo os "calouros", o que gera conflitos dos mais variados. As percepções das dificuldades enfrentadas são temas de pesquisas, discussões e reflexões teóricas sobre ensino e aprendizagem nessa esfera do saber. Quem mais detém conhecimento sobre esses problemas é quem ocupa esse lugar de fala, professores-pesquisadores de diferentes instituições de

ensino superior do país, nos mais diferentes cursos de graduação. Atuando, vivenciam esses conflitos no seu dia a dia e difundem essas percepções geralmente por meio de publicações, como artigos científicos. Há ainda os professores que orientam estudantes universitários, o que se materializa por meio de monografias, artigos e dissertações.

Para iniciar essa abordagem, apresento um estudo da Universidade Federal de Santa Catarina, uma pesquisa da década de 1980, quando ainda não havia essa orientação para a obrigatoriedade da inclusão de uma disciplina específica para tratar sobre o conhecimento científico, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Essa universidade já disponibilizava a disciplina Metodologia Científica nos cursos de graduação e apontava a complexidade existente quanto às variáveis envolvidas no ensino-aprendizagem dessa disciplina e das denominadas *disciplinas básicas*.

No trabalho apresentado por duas professoras do Departamento de Filosofia do Centro de Ciências Humanas da Universidade, há um levantamento histórico do processo de inclusão da disciplina na primeira etapa das graduações do curso de Filosofia da instituição. Como citado pelas autoras Niehues e Campos (1983):

> a política educacional brasileira, implementada no final da década de 1960 e início da década de 1970, que determinou as reformas do ensino em todos os níveis e que continua em vigor está subordinada à "política econômica desenvolvimentista" (NIEHUES e CAMPOS, 1983, p. 35).

Desse modo, o sistema de ensino brasileiro está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento econômico e, por extensão, ao desenvolvimento social, como já visto anteriormente. Esse estudo, então, ratifica pontos aqui já apresentados. Essa disciplina de caráter instrumental passou a vigorar com carga horária de 30 horas, correspondente a dois créditos, e tinha por objetivo, segundo seus idealizadores, como apontam Niehues e Campos (1983):

> fornecer aos estudantes universitários os pressupostos necessários, para o desenvolvimento do trabalho científico. Sua finalidade seria iniciar o estudante no caminho da ciência, contribuir para a formação do espírito crítico do "futuro cientista" e/ou profissional e, como tal, deveria desempenhar importante papel na consecução dos objetivos do ensino universitário (NIEHUES e CAMPOS, 1983, p. 36).

Assim, na década de 1980 já havia a preocupação com a formação científica dos estudantes antes de todo o arcabouço criado de legislações para implementá-la. Além disso, as pesquisadoras tecem um comentário a respeito da responsabilidade na formação científica do estudante. Mencionam que a obrigação de responder pela estruturação da disciplina e pelos descaminhos dos estudantes não deve recair apenas sobre o professor de Metodologia

Científica; pois, ao longo do processo de formação, todos os envolvidos são responsáveis pela formação universitária.

Outro ponto importante apontado pelas pesquisadoras é a falta de tradição em pesquisa na maioria das universidades do país, à época, e sua não integração com o ensino. Esses parâmetros acabam se refletindo na formação dos estudantes universitários, como, por exemplo, a falta de equilíbrio entre a teoria e a prática, o que ainda é presente, na atualidade. Sob esse aspecto, Niehues e Campos (1983) fazem o segundo questionamento:

> De que vale por exemplo, ensinar como efetuar ficha de leitura, referenciar corretamente fontes bibliográficas ou como seguir racionalmente os passos para executar uma pesquisa bibliográfica, se o aluno fará este exercício uma única vez, sendo o que permite uma disciplina de dois créditos apenas? (NIEHUES e CAMPOS, 1983, p. 37).

Por esse questionamento, fica evidente um problema já apontado na década de 1980: a inclusão de uma disciplina nas graduações que formaria pesquisadores que não necessariamente dariam segmento aos estudos. Isto é, à época, basicamente grande maioria dos estudantes não continuaria em cursos de pós-graduação; sendo assim, não vinham necessidades futuras para esses conhecimentos nem estímulo para essas práticas, de modo que isso levaria os estudantes a questionarem a necessidade real desses conhecimentos ou ainda subestimá-los. Essa questão já apareceu inclusive anteriormente nesta pesquisa: o fato de os estudantes questionarem essa disciplina no currículo.

Na atualidade, há uma significativa busca a pós-graduações em variadas áreas do saber, como, por exemplo, os cursos de formação e os relacionados à tecnologia. Desse modo, um primeiro aspecto a se considerar na atualidade é se não seria mais interessante a iniciação científica, nas graduações. Posteriormente, o estudante já formado e mais amadurecido, fazendo uma pós, com aprofundamento em uma área específica, sentir-se-ia mais contextualizado, o que facilitaria significativamente o seu desenvolvimento em relação ao conhecimento científico.

Assim, o estudante teria mais condições de entendimento e assimilação dos conteúdos desenvolvidos e da exigência de um trabalho escrito de finalização de curso, o que agregaria ao estudante, à disciplina, ao professor e à academia, pois se trabalharia com um aluno já familiarizado com o universo científico. Portanto, seu aprendizado seria mais significativo, conforme veremos nos estudos do pesquisador Ausubel, no quarto capítulo.

Nesse levantamento, feito pelas pesquisadoras Niehues e Campos (1983) estas trazem um dado interessante quanto à Metodologia Científica, cuja disciplina se inclui entre as denominadas *básicas*. Os professores que a lecionam geralmente compõem o grupo dos

iniciantes no magistério, de modo que há uma "seleção" entre os professores para nela atuarem. As autoras trazem a informação de que o Decreto presidencial Nº 84.817/1980, prorrogado por tempo indeterminado por outro, o Decreto Nº 86795/1981 restringe a contratação de servidor público, o que fez que a universidade tivesse seu quadro de professores comprimido.

Em outras palavras, houve a inclusão de mais uma disciplina, Metodologia Científica, nos cursos de graduação sem ocorrer aumento no número de professores. Com isso, houve remanejamento de professores já pertencentes ao quadro para atuarem nessa disciplina com estudantes dos cursos tanto de Bacharelado quanto de Licenciatura.

Aqui surge outro conflito em relação à disciplina Metodologia Científica: o contexto da seleção dos professores que nela atuam. Além desse aspecto, as autoras trazem a informação de que as disciplinas básicas são uma espécie de "privilégio" de professores iniciantes da instituição, muitas vezes contratados, auxiliares de ensino, professores colaboradores e professores horistas. Estes atendem a um número expressivo de estudantes, com muitas turmas, carga horária geralmente de dois créditos, turmas de variadas áreas do conhecimento, recebendo o mesmo salário que os demais.

Esses dados evidenciam o quanto é ingrato o trabalho nessa disciplina, justamente a que deveria promover o interesse dos estudantes pelo conhecimento científico. Daí algumas dificuldades reais dos profissionais que nela atuam, que se estendem até a atualidade. Essas dificuldades acabam se materializando na atuação desses professores, na sua prática; por extensão, entre os estudantes, pois não dá para atender a tantas demandas de modo adequado, nesse contexto. Já na década de 1980, Niehues e Campos (1983) trazem o seguinte questionamento e respectivo comentário:

> Consegue o professor de Metodologia Científica elevar a qualidade de apresentação dos trabalhos escolares, para não falar do exercício crítico face ao processo e resultados da produção científica?" São estas questões que nós temos colocado e gostaríamos que a comunidade universitária se unisse a nós na busca de propostas alternativas que não sejam simplistas, nem cômodas, nem inconsequentes (NIEHUES e CAMPOS, 1983, p. 40).

Pode-se inferir, assim, que os conflitos vividos pelos professores na década de 1980 não são tão diferentes dos presenciados na atualidade, considerando-se que não houve transformações significativas ao longo desse processo. Com as propostas da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, ocorreu a orientação para se incluir o estudante universitário no contexto do mundo contemporâneo; as universidades detiveram mais autonomia; os conselhos de ensino foram formados; os professores responsabilizados pelas respectivas disciplinas, a criação de

uma disciplina para tratar sobre o conhecimento científico no viés aqui exposto. Porém, não havia ainda elementos que comprovassem a sobrecarga de trabalho nessa disciplina.

Com isso, essas questões estendem-se por décadas; pois, de modo geral, ainda não foram atacadas. E o professor da disciplina não dá conta de todas as atribuições impostas. A responsabilidade cabe, então, ao sistema educacional como um todo, na busca de se procurar alinhar o primeiro segmento da educação às disciplinas básicas de graduação e ao ensino superior como um todo.

Outro estudo apresenta um levantamento sobre a disciplina Metodologia Científica nos cursos de Engenharia Florestal, quanto à carga horária disponibilizada. Pereira *et al* (2014) concluíram que essa disciplina figura em 93,3% da matriz curricular dos cursos, no país. Em contrapartida, ocorre uma variação na carga horária significativa, de trinta a setenta e duas horas, o que, segundo os autores, pode indicar diferença de valor atribuído à disciplina, no contexto profissional dos engenheiros florestais formados.

Além desse aspecto, os autores concluíram que as regiões nordeste e centro-oeste são as que apresentam maiores índices de carga horária, a saber: 47,9 horas a região nordeste e 47,0 horas a região centro-oeste, respectivamente. Já entre as regiões que apresentam menor carga horária, temos: 39,1 horas no sul e 38,0 horas na região sudeste[38]. Os dados apresentados nessa pesquisa são significativos; entretanto, não se pode afirmar que uma única variável se configure como fator de análise, pois a questão não se limita apenas à carga horária, mas também como esse tempo é utilizado. Portanto, outros pontos merecem ser investigados, nesse caso.

Primeiro, em relação aos conteúdos oferecidos nas ementas dos respectivos cursos. Sabemos que quantidade não significa qualidade, e esse parâmetro cabe nas mais variadas situações, de modo que não é o *quanto*, mas *como* esse tempo é distribuído. O segundo ponto é o fato de que os conteúdos constarem na ementa não significa que sejam cumpridos efetivamente, pois sabemos que os profissionais adaptam os currículos de acordo com sua percepção sobre o que é prioridade e o tempo disponível para fazê-lo, como aponta Chassot (2018). Dessa forma, ocorre um número significativo de variantes que devem ser consideradas ao se analisar um currículo.

---

[38] Os autores utilizaram o gráfico *Box-plot* para os valores de carga horária, com cálculo de média e desvio-padrão da carga horária por região. Mencionam ainda que 25% das instituições não disponibilizam a carga horária da disciplina, ora por ser de cursos novos, ora por falta de informação nas instituições. Além disso, 6,7% dos cursos não oferecerem a disciplina ou alguma com nome correlato a *métodos científicos* em seus cursos.

Considerando a complexidade até aqui apresentada do que envolve a disciplina Metodologia Científica, desde a sua implementação nos cursos de graduação, seu lugar no currículo, os conteúdos considerados mais relevantes pelo professor, a carga horária da disciplina, entre outros fatores, observa-se a necessidade e justificativa de haver uma literatura expressiva nessa área. Autores dos mais variados, com base em suas experiências, de alguma forma, buscam trazer a sua contribuição para essa disciplina, por meio de livros-textos.

Entre eles, tem-se o pesquisador Severino (2016). Este considera que o trabalho científico desenvolvido por essa área do saber envolve múltiplas percepções; pois, de modo geral:

> refere-se ao processo de produção do próprio conhecimento, atividade epistemológica de apreensão do real; ao mesmo tempo, refere-se igualmente ao conjunto de processos de estudo, de pesquisa e de reflexão que caracterizam a vida intelectual do estudante; refere-se ainda ao relatório técnico que registra dissertativamente os resultados de pesquisas científicas, caso em que significa a própria monografia científica (SEVERINO, 2016, p. 17).

Pelas palavras desse pesquisador, ratificam-se as observações feitas ao longo desta pesquisa a respeito da sobrecarga de trabalho e de conhecimentos que incide sobre essa disciplina. Consequentemente, esse acúmulo de conhecimentos e atribuições incidem sobre o profissional e, por extensão, sobre os estudantes.

Outra obra destinada à disciplina que trata sobre conhecimento científico, Teixeira (2014), tem uma percepção da disciplina sob três dimensões: a primeira, denominada *Metodologia Acadêmica*, que tem por objetivo introduzir os estudantes na esfera do conhecimento científico; a segunda, denominada pela pesquisadora como *Metodologia da Ciência*, trata da parte epistemológica do processo de construção do conhecimento. Já a terceira, *Metodologia da Pesquisa*, traz a abordagem sobre como se faz pesquisa, os tipos de pesquisa, métodos investigativos, técnicas de amostragens, entre outros. Para a autora, por meio dessa tríade, busca-se (TEIXEIRA, 2014, p. 14): "reorganizar ideias, reestruturar representações sobre o conhecimento e pesquisa e estimular a construção permanente do saber científico em diversas áreas".

A disciplina Metodologia Científica não deveria ter por ênfase o ensino de métodos e técnicas de como planejar, conduzir e apresentar uma pesquisa científica, mas sim o que são essas técnicas, quais são os métodos da ciência que atendem e em que bases epistemológicas se encontram fundamentadas. Dizendo com outras palavras, mudando-se a ênfase, estar-se-á contribuindo para que o estudante compreenda o objetivo dessa disciplina no currículo. Isso

comprova a complexidade existente: o fato de a disciplina acumular diferentes percepções de um universo tão amplo, complexo e diversificado a um estudante iniciante, de graduação.

A obra clássica *Fundamentos de Metodologia Científica*, (2010), também oferece uma exposição a respeito. Traz uma nota das autoras a respeito da importância dessa disciplina. Lakatos e Marconi (2010) oferecem a seguinte abordagem:

> mais do que uma disciplina, significa introduzir o discente no mundo dos procedimentos sistemáticos e racionais, base da formação tanto do estudioso quanto dos profissionais, pois ambos atuam, além da prática, no mundo das ideias. Podemos afirmar até: a prática nasce da concepção sobre o que deve ser realizado e qualquer tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como o mais lógico, racional, eficiente e eficaz (LAKATOS e MARCONI, 2010, xviii).

Por meio dessa nota das autoras, torna-se evidente a complexidade e as implicações que se relacionam a essa disciplina, por vezes, compactada entre as primeiras a que o estudante têm acesso. Infelizmente, seu lugar no currículo / na ementa não favorece um melhor entendimento da sua importância, além dos demais fatores já mencionados que a comprometem: sobrecarga de atribuições, de conteúdos, de alunos, entre outros.

Contribuindo com sua percepção, Aquino (2010), de acordo com sua formação acadêmica e suas experiências, afirma que a disciplina Metodologia Científica apresenta dois problemas literários. O primeiro diz respeito ao fato de que (AQUINO, 2010, p. 94): "grande parte do material que aborda a metodologia científica é escrita de forma subjetiva". O segundo diz respeito às regras propostas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para o autor, essas regras são vistas pelos estudantes como algo complicado e que apavora os que querem aprender a escrever cientificamente.

Quanto à subjetividade apontada por esse autor, deduzo que faça referência ao fato de que cada material, cada livro, é expresso de acordo com as experiências e percepções do seu respectivo autor, de modo que cada um deles apresenta em sua obra o que considera pertinente. No entanto, quanto ao conhecimento científico, é uma questão intrínseca, pois trata de conhecimento filosófico. Já quanto às normas da ABNT, no entanto, não vejo como algo tão assustador para os estudantes. Dado o direcionado adequado aos *calouros*, os esclarecimentos podem dirimir significativamente as dúvidas existentes.

Daí a importância de o professor ser acessível e ter consciência de que é intrínseco à sua função orientar esses iniciantes de graduação, por vários meios, seja nas aulas, seja por meio de material de apoio. Afinal, é bem complexo para os iniciantes no universo científico conseguir relacionar as leituras feitas à sua própria produção, desenvolver linhas de raciocínio

coesas e coerentes no seu próprio texto, dialogando com os textos lidos e dentro de padrões preestabelecidos.

Já Silva e Porto (2016) afirmam que, como a disciplina Metodologia científica é pré-requisito para todas as outras nas graduações, por tratar de aspectos formais e metodológicos da formação acadêmica, é apresenta, geralmente, no primeiro semestre dos cursos. Pela prática, ao atuar com a disciplina, posso afirmar que isso gera conflito entre os professores, pois a cada início de curso, esses profissionais vivenciam as mesmas experiências, com suas respectivas questões, e têm de administrar uma sobrecarga de trabalho, em razão dos vários parâmetros que a envolvem.

E gera conflitos também nos estudantes. Por um lado, pelo fato de não haver tempo, um espaço para reflexão e produção, pois tudo é novo para eles; por outro, a linguagem própria do ambiente universitário torna-se um agravante por estarem iniciando a compreensão das especificidades do meio acadêmico (SILVA e PORTO, 2016). Como se observa, há uma quantidade significativa de variantes em torno da disciplina que precisam ser discutidas, a fim de se promover mais aprofundamento sobre essas questões, de modo que se possa contribuir com possíveis alternativas para dirimir esses conflitos.

Uma alternativa que utilizo nesses casos é, além da exposição da aula e do material nelas utilizado, deixar à disposição dos estudantes uma relação de material de apoio, na plataforma, no *driver* e ainda na forma física[39]. Para cada tópico, conteúdo, unidade, conceito utilizo mais de uma forma de material e de acesso, para compreensão dos conhecimentos que forem sendo incorporados aos estudos.

Outro pesquisador, Malheiros (2011), traz na *Apresentação* do livro a informação de que a disciplina Metodologia Científica e as de nomes similares, nos cursos de graduação em educação, têm por finalidade não só ensinar a se construir um trabalho científico, mas também auxiliar os estudantes a desenvolverem as habilidades e os valores essenciais para se tornar um pesquisador. A disposição para a investigação, o rigor intelectual, o respeito ao método, o olhar crítico, a consciência sobre as vantagens e os limites da neutralidade científica, tudo isso são elementos importantes para o desenvolvimento do futuro pesquisador.

Além desses parâmetros, menciona ainda a importância de os estudantes aprenderem a organizar os estudos, a sistematizar esse processo e os resultados da pesquisa, de modo

[39] A partir de 2020, com o advento da pandemia covid-19, as aulas passaram a ser ministradas por mais de uma modalidade: além das presenciais, passaram também para a modalidade remota. Com isso, o acesso ao material utilizado na disciplina igualmente sofreu modificações.

satisfatório, a fim de que outros pesquisadores e outras comunidades científicas possam, posteriormente, utilizá-lo como parte dos avanços numa determinada questão. Já no *Prefácio* do livro, consta a informação de que todos os alunos dos cursos da área da educação, de acordo com a legislação brasileira, devem apresentar trabalhos *dissertativos* ao término da graduação ou especialização. No entanto, não há menção ao fato de outras áreas, sem ser a da educação, não adotarem necessariamente trabalhos escritos.

Ademais, Malheiros (2011) faz uma abordagem referente aos problemas enfrentados por quem não tem familiaridade com a linguagem utilizada para redigir os textos acadêmicos, utilizando normas preestabelecidas. Desse modo, com as seguintes indagações (MEDEIROS, 2011, p. xii): "Como escrever diversas páginas utilizando uma linguagem com a qual não se tem familiaridade? Como apresentar um relatório de pesquisa?" Com base nesses questionamentos, tem-se a importância da disciplina Metodologia da Pesquisa, (*idem*): "que tem a função de orientar o aluno sobre como realizar uma pesquisa e, principalmente, como relatar seus resultados."

A produção de textos acadêmicos escritos compõe o universo dos conhecimentos científicos, porém esta não é a ênfase da disciplina. Com isso, profissionais que nela atuam devem levar, por meio do colegiado, às instituições de ensino superior a conscientização e o fomento da necessidade de se rever o lugar dessa disciplina no currículo, a fim de se delinear, efetivamente, de que maneira ou ainda em que disciplina se deve tratar da prática da produção acadêmica. A criação de uma disciplina orientada para a prática de produções textuais é uma possibilidade de se mitigarem muitos dos problemas enfrentados por professores e estudantes.

Ao fechar essa seção, verifica-se, portanto, a importância dessa disciplina e as implicações a ela relacionadas. A princípio, os conteúdos que delineiam seu universo são referentes ao conhecimento científico, na perspectiva dos saberes filosóficos. No entanto, geralmente, é sobrecarregada de abordagens que não deveriam estar sob sua responsabilidade, como conhecimentos sobre as produções textuais acadêmicas. Sabe-se que essas outras atribuições igualmente sobrecarregam o trabalho do profissional que nela atua. Na seção a seguir, exponho e discuto sobre essa sobrecarga de trabalho que incide sobre o docente.

3.7 Atribuições do professor da disciplina Metodologia Científica

As disciplinas básicas dos cursos de graduação, entre elas, a Metodologia Científica, dispõem de professores sobretudo iniciando a carreira acadêmica nesse segmento. Retornando

a esse cenário, os profissionais da disciplina que trata sobre o universo científico têm de dar conta de uma série de conteúdos a ela relacionados. Além disso, sobrecarga de conteúdos, dúvidas dos estudantes, produções acadêmicas, incompatibilidade de tempo são alguns exemplos de situações vivenciadas no dia a dia por esse profissional.

Geralmente essa disciplina é oferecida em tempo inferior ao desejado, em razão do quantitativo de conteúdos e número de atribuições e, por vezes, esses elementos não constam explicitamente no currículo oficial da disciplina. De fato, os professores que atuam na disciplina Metodologia Científica se veem sobrecarregados.

Além desses elementos constam ainda o número excedente de alunos inscritos, as aulas que deve ministrar, a disponibilidade e assistência aos estudantes, o fazer pesquisa e selecionar material para as aulas, leitura de textos produzidos pelos estudantes e produção dos seus próprios textos, além de suas tarefas administrativas na instituição a que está vinculado compõem o universo desse profissional. Com isso, todas essas atribuições comprometem o rendimento desses profissionais. Este estudo procura, assim, trazer essas questões para serem repensadas, discutidas.

Vimos que, a princípio, essa disciplina diz respeito ao conhecimento filosófico. Ocorre, no entanto, que outros elementos incidem sobre ela, que são de parâmetros relacionados ao contexto do universo científico. Na perspectiva do estudante, temos os que se relacionam ao letramento acadêmico, pois referem-se à escrita acadêmica e aos gêneros discursivos. Adicione-se a isso o fato de que os profissionais da disciplina devem buscar despertar no estudante o interesse em alguma área do saber.

Além dessas questões, esse professor muitas vezes é também orientador de graduandos. Como todas essas atribuições ocorrem praticamente ao mesmo tempo, geralmente esses profissionais devem cumpri-las num tempo incompatível, o que favorece o surgimento de certa complexidade envolvendo a execução de suas atividades.

Esses parâmetros, em certa medida, constam na literatura, considerando-se a variedade de abordagens oferecidas. Os autores de livros de Metodologia buscam orientar essas atribuições, com base em suas respectivas experiências, áreas de atuação e necessidades advindas da prática; procuram inserir em seus livros conhecimentos considerados relevantes para os diferentes contextos dessa disciplina. Isso pode estar relacionado à variedade de percepções adotadas sobre os assuntos de que oferecem abordagem e, portanto, pode refletir na atuação do professor que atua nessa imbricada disciplina.

E essas questões não atingem somente a esse professor; estendem-se também aos demais professores-orientadores de modo geral; pois, eles, além de orientarem os estudantes, igualmente atuam pelas respectivas disciplinas dos cursos. Sobre essa sobrecarga de trabalho e seu desdobramento incidindo também nos estudantes, Aquino (2010) afirma:

> Os orientadores deste século estão sobre um estresse violento; suas atividades ultrapassam as salas de aula... vão mais além, com projetos de extensão, projetos de pesquisa, orientação, consultorias, resumos, artigos, livros, palestras [...] Esta sobrecarga de atividades deixa, muitas vezes, o orientando sem muito tempo para colher conhecimentos 'extras' do orientador, como por exemplo dicas de como escrever cientificamente (AQUINO, 2010, p. 94).

Esse conhecimento "extra" diz respeito aos tempos entre as aulas, dos intervalos, pelos corredores, em que muitas vezes o professor tem um contato mais direto com os estudantes, que o procuram para dirimir possíveis dúvidas, discutir ideias para a futura pesquisa. Uma delas diz respeito ao fato de como produzir com base nas leituras realizadas anteriormente.

Ter esse entendimento envolve trazer a voz do outro, dar o devido crédito, propor diálogos entre os autores mencionados, observar convergências e/ou divergências entre as ideias desenvolvidas por esses teóricos / autores e, ainda, relacionar essas ideias. Essas questões precisam ser trabalhadas, estar claras para os profissionais, são intrínsecas à orientação de estudantes iniciantes no universo acadêmico.

Cabe ressaltar que a dimensão desse país, as especificidades dos cursos e das áreas do saber geram uma série de implicações no ensino, conforme vem sendo mencionado ao longo deste trabalho. Uma delas é o fato de um processo de transição de mudança de paradigma não ocorre imediatamente; existem lacunas numa transição e não ocorre uma efetiva busca para se mitigar essas questões que envolvem a disciplina ao longo do tempo. Além disso, uma parte desses profissionais não assimilaram de modo satisfatório essas questões.

Outro aspecto relevante ocorre pelo fato de que existem profissionais que não têm uma preocupação significativa quanto ao direcionamento para a atuação posterior do estudante, que será o futuro profissional. Tinto (1975, 1997), pesquisador da evasão no ensino superior, dispõe de inúmeros trabalhos decorrentes de sua visão a respeito dos parâmetros que envolvem a evasão dos estudantes, entre eles, a tese defendida por de Lima Junior (2013)[40].

Ao tratar da evasão no ensino superior, Tinto (1975, 1997) menciona a importância do professor quanto à sua formação técnica, ao seu empenho e à atenção que deve ser dada aos

[40] Tese sobre os parâmetros que envolvem a evasão de estudantes do curso de física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

estudantes. Um dado relevante exposto por esse pesquisador é o fato de que o professor que atua na educação superior é o único no sistema de ensino que não necessariamente precisa ter formação em licenciatura, o que se configura como um agravante entre os variados parâmetros envolvidos na evasão.

Esse parâmetro é relevante, considerando-se que o profissional deve buscar desenvolver o olhar para a questão de como transformar conhecimento científico em teórico, acessível aos estudantes, buscando relacionar a parte teórica à prática pedagógica (CHASSOT, 2018). Além disso, deve buscar desenvolver a sensibilidade na interação com os estudantes, direcionando-os enquanto estiverem no decurso da formação (TINTO, 1975, 1997).

O desconhecimento dessas várias questões incidem diretamente sobre a disciplina Metodologia Científica, ao se considerar que é uma das disciplinas básicas da formação, oferecida geralmente nos primeiros semestres dos cursos. Por vezes, a falta de familiaridade do estudante universitário pode desdobrar-se e favorecer, por exemplo, a prática do plágio no universo acadêmico, o que não necessariamente ocorre de modo intencional, quando se observam as circunstâncias. Dizendo de outra maneira, o profissional deve tratar de modo explícito a questão do que se configura produzir textos no ambiente universitário, a importância de serem feitas as citações das fontes consultadas, a necessidade de se parafrasear o que é exposto nas obras utilizadas como fontes, além de apresentar as referências.

Todo esse esclarecimento muito contribuirá para o enfrentamento de questões que são importantes para o aperfeiçoamento e a melhoria, cada vez mais, do nível dos trabalhos acadêmicos de pesquisadores iniciantes no país, como um todo. Uma abordagem nessa perspectiva pode favorecer significativamente a conscientização dos estudantes no que envolve sobretudo o plágio acadêmico e suas implicações no ambiente universitário.

Aspecto vivenciado e observado pela própria experiência diz respeito ao professor quando orienta estudantes em seus trabalhos: as dúvidas recorrentes, a maneira como os estudantes desenvolvem seus textos. Muitas vezes os iniciantes em graduação transcrevem significativo volume de citações diretas, literais, sem relacionar as linhas de raciocínio nelas desenvolvidas. Essa questão referente à produção textual figura na prática da disciplina e precisa, portanto, receber a devida atenção.

Muitas vezes, a produção de iniciantes se configura como “recortes”, fragmentos soltos, sem ser dada a devida atenção para a necessidade de se fazer a “amarração”. Ocorre justaposição de parágrafos, seja na forma de citações diretas, seja na forma de paráfrases, sem

a utilização de elementos linguísticos referentes ao sentido do texto, como a coesão e a coerência. As questões semânticas do texto, o amadurecimento das leituras e ideias e as relações de sentido envolvem a produção textual, logo todo esse processo precisa ser enfrentado e aprimorado nos cursos de graduação.

Pela experiência, o que se confirma pelos dados na análise, quando o professor tem formação em áreas mais relacionadas à linguagem, torna-se mais fácil para ele lidar com esse processo. No entanto, profissionais das outras áreas do saber, sobretudo das ciências da natureza, também se confrontam com essas questões. Com isso, ocorre uma lacuna na formação dos profissionais destituídos daquela formação, além de poder incidir também o fato de não dispor de formação em licenciaturas, conforme explica Tinto (1975, 1997).

Essas questões mencionadas, que são recorrentes e se inter-relacionam, podem ser apontadas como alguns dos problemas vivenciados pelos professores quanto à produção de textos acadêmicos dos estudantes. Nessa direção, surgem alguns conflitos, tanto entre os professores quanto entre os próprios estudantes do universo acadêmico.

Por um lado, geralmente os professores partem do princípio de que os estudantes já dispõem de conhecimentos prévios a respeito das formas estruturais e das questões textuais e semânticas para a apresentação de trabalhos científicos. Por outro, figuram estudantes sem embasamento para determinadas tarefas e sem domínio das convenções que regulam a escrita e os gêneros acadêmicos. Nisso, os conflitos existentes, que não são poucos, precisam ser enfrentados e não devem ser vistos como algo de pouca importância. A esse respeito, Aquino (2010) afirma que:

> Como professor da disciplina Metodologia da Pesquisa Científica, encontro, em cada turma o mesmo dilema: poucos alunos com alguma experiência em escrever artigos científicos e muitos com pouca ou nenhuma experiência. Tenho observado, também, que tanto meus orientandos de graduação, detentores de bolsa de pesquisa [...] ou que enfrentam o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), [...] têm as mesmas dificuldades em escrever projetos de pesquisa (AQUINO, 2010, p. 89).

Uma parte das Instituições de Ensino Superior do país buscam mecanismos para amenizar essas questões. Divide os conhecimentos vinculados à disciplina Metodologia da Pesquisa em dois: um para tratar do conhecimento científico propriamente dito e outro para a redação e produção escrita acadêmica. O que é referente à produção de texto, no entanto, deve ser visto na perspectiva de sua prática, dentro da formação nos cursos de graduação.

Vimos ao longo deste capítulo que a educação do nível superior tem como finalidade, de acordo com a Constituição de 1998, Art. 43, III: “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e

difusão da cultura". Com essa intenção de se fomentar a pesquisa, surge a exigência de o estudante produzir no âmbito acadêmico, além das atividades inerentes às disciplinas, um trabalho no encerramento do curso. Por meio do Parecer 146/2002, é estabelecida a exigência dessa produção, genericamente denominada *trabalho de conclusão de curso*, a monografia. Este, no entanto, não necessariamente será um trabalho escrito, sobretudo em cursos de engenharias, matemática, informática, entre outros.

Assim, professores de graduação, em especial os das disciplinas básicas, passam a ter de dar conta de mais uma atividade, para a qual muitas vezes não foram orientados suficientemente, nem houve necessariamente por parte das instituições de ensino esclarecimentos e/ou suporte para a nova tarefa, deixando essas questões a cargo do próprio profissional. Portanto, os professores iniciaram esse trabalho com base no que consideravam ser pertinente.

Das diretrizes estabelecidas pelas legislações, surgem estudos relacionados à produção acadêmica em cursos de graduação, em variadas perspectivas, como se observa pela quantidade significativa de publicações de artigos científicos, monografias, dissertações, teses e livros. Dada a importância da escrita nas variadas áreas do saber; pois, é por meio dela que os conhecimentos de todas as áreas são registrados e passados às futuras gerações, observa-se a complexidade dos parâmetros envolvidos na produção dos gêneros discursivos acadêmicos escritos.

Seguindo essa linha de raciocínio, o professor da disciplina *Metodologia*, ou nome afim, é um elemento central nesse cenário. Portanto, estudos nesse viés são profícuos para a comunidade acadêmica como um todo.

CAPÍTULO IV

Este capítulo, denominado *As partes que compõem o todo*, é constituído por seções que não necessariamente se encaixariam em outros momentos, nos capítulos construídos anteriormente nesta pesquisa. Tendo o propósito de mostrar a metodologia utilizada, o processo de construção das partes da pesquisa em si e os parâmetros envolvidos nesse contexto, este capítulo é constituído por duas etapas, subdivididas em sete seções. A primeira etapa é formada por seções que tratam da metodologia adotada nesta pesquisa; do processo de construção do *corpus* de análise, da relação dos livros-textos selecionados, dos critérios utilizados e do roteiro para analisar os livros.

Dando sequência, considerando-se que esta pesquisa dispõe de maior ênfase na área da Educação, na perspectiva da produção textual acadêmica, a segunda etapa deste capítulo é constituída por algumas seções que não caberiam nem primeiro nem no segundo capítulo, em que discuto *Letramento* e *gêneros*, respectivamente. Nesse caso, trago a distinção entre *livro didático* e *livro-texto*; a teoria denominada *Aprendizagem significativa*, de Ausubel; uma exposição do cenário do mundo tecnológico contemporâneo, relacionando-as ao processo ensino-aprendizagem na educação superior, todas essas seções com suas respectivas justificativas.

4 AS PARTES QUE COMPÕEM O TODO

As pesquisas acadêmicas, em algum momento no corpo do texto, devem identificar a metodologia adotada para realizá-la. Seguindo essa linha de raciocínio, este capítulo é o mais indicado para fazê-lo, pois, no capítulo subsequente, já ocorre a análise do *corpus*. Sendo assim, há necessidade de subdividi-lo em duas etapas, o que se inicia a seguir. Este capítulo, que é teórico, tem a função de contribuir para a fundamentação da pesquisa e para a análise do processo em que os livros-textos se inserem.

Ademais, é conveniente oferecer conhecimentos sobre a Educação, que são relevantes nesse cenário, considerando-se que nesta pesquisa adota-se uma visão na perspectiva do processo ensino-aprendizagem no ensino superior. Com base nessa resumida exposição, tem início a abordagem sobre esses elementos e suas respectivas justificativas.

4.1 Parâmetros relacionados a esta pesquisa

Nessa etapa da pesquisa, então, temos a abordagem sobre a metodologia e seus desdobramentos, que estão disponibilizados em quatro seções. A saber: a primeira destinada à metodologia adotada, com sua respectiva justificativa; a segunda, ao processo de construção do *corpus* de análise; a terceira, aos livros-textos selecionados e os critérios utilizados; já a quarta, é destinada ao roteiro de análise dos livros do *corpus*.

4.1.1 A METODOLOGIA ADOTADA NESTA PESQUISA

É inerente ao meio acadêmico dispor-se de conhecimentos sobre as metodologias de pesquisa para a execução dos estudos, isto é, apresentar a(s) possibilidade(s) de como cada pesquisa poderá ser realizada. Este, inclusive, é um assunto pertinente à disciplina Metodologia Científica: de acordo com o objeto de estudo, haverá algum(ns) método(s) compatível(is) para se atingir a esse fim.

Nisso, esta pesquisa se configura como de base qualitativa, empírica, pois tem por base dados concretos vivenciados por profissionais que atuam no ensino superior. Esse tipo de pesquisa geralmente viabiliza reflexões, impressões, pontos de vista, percepções e experiências sobre determinado objeto de estudo, o que a caracteriza, portanto, de base qualitativa, pelo cenário exposto e, consequentemente, dos dados colhidos e como são analisados (CRESWELL, 2010; MEDEIROS, 2019; SEVERINO, 2016). Caracteriza-se como uma maneira de se explorar e de se buscar entender problemas humanos comumente presentes na atuação de professores da disciplina Metodologia Científica.

A saber, o problema aqui investigado envolve a complexidade relacionada ao trabalho do professor da disciplina Metodologia Científica quanto à utilização de livros-textos como suporte para seus estudos e a execução de suas aulas. A fim de atender de forma satisfatória ao que os estudantes que iniciam em uma graduação precisam, para produzir de modo condizente o gênero acadêmico *monografia*, esse profissional do ensino tem que se desdobrar em seu trabalho, utilizando uma quantidade significativa e livros-textos para dar conta dos conhecimentos relativos a uma produção acadêmica escrita satisfatória.

Como todo conhecimento científico dispõe de fundamentação teórica para sustentá-lo, de acordo com a categorização estabelecida pelos teóricos, quanto à metodologia adotada para se fazer uma pesquisa (SEVERINO, 2016; VERGARA, 2016, MEDEIROS, 2019), esta

pesquisa caracteriza-se como *bibliográfica*, em razão de expor os conceitos *letramentos*, *gêneros discursivos*, relacionando-os à disciplina Metodologia Científica, o que implica investigar como esses conhecimentos figuram na literatura, seus usos e suas ressignificações, dispondo de um *corpus* de análise constituído inicialmente por vinte e dois livros-textos. Nesse caso, ao investigar os conceitos e as percepções dos autores dos livros sobre o que envolve a produção de gêneros acadêmicos desenvolvidos em graduação, a pesquisa é eminentemente bibliográfica.

A partir do estado da arte desses conceitos, a investigação foi-se ampliando, na perspectiva da disciplina Metodologia Científica, sobretudo com ênfase no trabalho do profissional que a ministra, apontando suas dificuldades e desafios. Pesquisas realizadas na última década envolvendo o letramento e os gêneros escritos acadêmicos, em especial, teses produzidas por programas de universidades em variados estados do país são, igualmente, fontes de pesquisa. Entre elas, podem-se citar: Fischer (2007), Rodrigues (2012), Ferreira (2013), Franco (2015), Oliveira (2015) e Botelho (2016). Com isso, essas pesquisas vão incorporando novos elementos, que merecem ser analisados.

Quanto à justificativa para desenvolver uma pesquisa bibliográfica, levei em consideração que, entre os objetivos dos livros-textos destinados a essa disciplina, figura a intenção de seus respectivos autores de contribuir para o desempenho das atribuições de professores e estudantes universitários. E entre essas atribuições consta a produção de gêneros acadêmicos escritos. Dessa forma, trazer a literatura e analisar os livros-textos no que têm a intenção de oferecer e o que efetivamente trazem de contribuição para os professores caracterizam, assim, a pesquisa como bibliográfica e de análise do *corpus*.

Quanto ao *corpus* constituído inicialmente por vinte e dois livros-textos destinados a essa disciplina, estes são, portanto, instrumentos geradores para dados de análise. No *corpus*, investigo o que oferecem de abordagem quanto ao letramento acadêmico e aos gêneros acadêmicos escritos, considerando-se os conhecimentos de suas respectivas áreas, quais sejam, Educação e Estudos Linguísticos, para a execução de uma escrita científica satisfatória. Essas áreas do saber trazem profícuas contribuições para a produção acadêmica, de modo que analiso até que ponto essas contribuições foram incorporadas a esses livros-textos.

Esta pesquisa oferece, assim, abordagem da produção de gêneros acadêmicos na perspectiva dessas duas áreas do saber, da Educação e dos Estudos Linguísticos, por meio da análise de livros-textos destinados à disciplina Metodologia Científica, em graduação. A fim de fundamentar a construção do *corpus* de análise, explico o processo na seção a seguir.

4.1.2 A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

A palavra *corpus*, de origem latina, significa *corpo* e, geralmente, no seu plural é utilizada a expressão *corpora*. Utilizada para indicar a junção de partes, o *corpus* consiste na constituição do objeto de estudo e é construído em função dos pressupostos teóricos e metodológicos (MARQUEZAN, 2009; CHARAUDEAU, 2011). Com base em Marquezan *ibid*, na perspectiva dos estudos linguísticos[41], a constituição do *corpus* segue critérios propostos no dispositivo teórico[42] e não impõe um formato, um modelo; pelo contrário, surge de acordo a delimitação do estudo. Marquezan (2009) afirma:

> Ele se constitui a partir do processo de conversão de recortes da temática que mobiliza o pesquisador. A conversão do *corpus* consiste na seleção dos temas específicos dentro da temática [...]. A concepção do *corpus* e a sua construção são guiadas pela teoria e pela problemática inicial da pesquisa, num movimento permanente de ir e vir entre elas (MARQUEZAN, 2009, p. 98).

Da expansão dos estudos sobre a importância da pesquisa, no âmbito internacional e posteriormente no nacional, ocorre a valorização da produtividade dos centros de pesquisa, das instituições de ensino e dos próprios pesquisadores. Com isso, surge a criação de parâmetros de avaliação, que procuram identificar a prioridade de alocação de recursos públicos para o direcionamento dos estudos realizados. Nesse cenário, temos os estudos bibliométricos, que, de modo geral, visam a valorizar os estudos científicos. Como referencial teórico sobre esses estudos temos: Marquezan (2009), Vanz e Stumpf (2010), Charaudeau (2011) e Vasconcelos (2014).

Os estudos *bibliométricos*, em diferentes níveis, atendem ao objetivo de mensurar, diagnosticar e avaliar o desenvolvimento de áreas e campos de estudo. Assim, a bibliometria

---

[41] Os estudos linguísticos a que Marquezan (2009) direciona-se referem-se à Análise do discurso francesa. Uma disciplina dentro dos estudos linguísticos, inaugurada por Michel Pêcheux, que emerge tendo por base a efervescência intelectual e política dos anos 1960, do que decorrem mudanças nas concepções da linguística e de leitura. Nessa acepção, o sentido é determinado pelas posições ideológicas no contexto sócio-histórico, cujas palavras e enunciados são produzidos/reproduzidos. As palavras e os enunciados têm, assim, seu sentido vinculado às posições ideológicas de quem os empregam. Dessa maneira, a Análise do discurso busca apreender o discurso como processo, questionando as condições de produção, o real do sentido presente na sua materialidade linguística e histórica. Dizendo com outras palavras, preocupa-se com a expansão do que se diz ou se escreve, com o seu sentido, que vai além das palavras e dos enunciados.

[42] Cabe registrar que, independentemente da linha de pesquisa adotada, nesse caso com base na Análise do Discurso, o modelo de *corpus* irá se desenhar, no entanto, de acordo com a delimitação da pesquisa.

estuda a produtividade dos atores do ambiente científico e tecnológico. Com base em Vasconcelos (2014), esses estudos ocorrem por meio de critérios, a saber:

> por meio da análise das fontes bibliográficas e patentes, identificando relações, padrões de organização, modismos, pontos críticos, tendências, contrapontos, dentre outras informações relevantes à gestão da informação e processos de disseminação dos produtos científicos (VASCONCELOS, 2014, p. 211).

Some-se a isso, o fato de servirem de base para avaliação de periódicos científicos, o que contribui para reduzir a subjetividade no processo de indexação. Promove ainda indicadores para o tratamento e a gestão do conhecimento. Outro aspecto diz respeito ao fato de que os estudos bibliométricos submetem a produtividade dos autores individual e coletivamente, o que atende às demandas gerenciais em dois níveis: no micro e no macro. O primeiro, refere-se à gestão das organizações de pesquisa; já o segundo, à composição dos agregados das organizações e instituições de fomento à pesquisa.

A fim de atender a esses parâmetros, os estudos bibliométricos utilizam métodos tanto quantitativos quanto qualitativos, desenvolvendo modelos matemáticos de aferição, viabilizando previsões e o processo decisório nas instâncias gerenciais da pesquisa institucional (VASCONCELOS, 2014). Com base nesses conhecimentos sobre os estudos bibliométricos, relacionando-os a esta pesquisa, ela assim se caracteriza em razão de ser de cunho bibliográfico e da constituição do *corpus* de análise. Uma vez que o *corpus* refere-se à produção científica na área da disciplina Metodologia da Pesquisa por meio de livros-textos, que são confrontados com a literatura, esses livros são analisados em diferentes aspectos.

Cabe enfatizar que na área do conhecimento científico convergem diferentes formações, percepções, experiências dos respectivos autores dos livros e que cada autor priorizada o conhecimento que considera pertinente para ser explorado em seu livro. Essa pluralidade de olhares faz que essa área do saber sofra interferências variadas, de modo que a essência da disciplina acaba sendo influenciada, com tantos parâmetros incorporados. E essas questões são intrínsecas aos estudos bibliométricos, pois nesses estudos analisam-se conceitos, recorrências de informações e profundidade no desenvolvimento dos assuntos.

Com isso, torna-se evidente a importância dos estudos bibliométricos nesta pesquisa, pois a maneira como os conceitos são expostos e discutidos nos diferentes livros destinados à disciplina Metodologia Científica acaba avaliando o quanto essa área do saber está desenvolvida ou não. Nesse cenário, os livros repercutem nessa área do conhecimento e, consequentemente, na formação dos professores e na sua prática. Sendo assim, pode-se afirmar que esses estudos permitem identificar questões conceituais e contribuições dos

autores para o estado da arte, de modo a estar-se atento a esses relevantes parâmetros da esfera do conhecimento científico.

Especificamente, o *corpus* desta pesquisa foi sendo delimitado à medida que o recorte ia se tornando mais específico, foi se construindo e surgindo a necessidade de ampliação, caracterizando-se ainda o *corpus* como sendo de modo *dinâmico.* Com base na exposição acima, deve-se levar em consideração a maneira como se constrói um *corpus* de análise, cuja coleta de dados permitirá avaliar o objeto de uma pesquisa.

Dessa forma, os estudos bibliométricos caracterizam a construção do *corpus* desta pesquisa, ao se levar em consideração também os conhecimentos apontados por livros recorrentes das respectivas áreas, as formações e áreas de atuação de seus respectivos autores e a necessidade de ampliação do *corpus*. Portanto, o referencial teórico, o objeto de estudo e o *corpus* de análise estão intrinsecamente relacionados numa pesquisa.

Nessa perspectiva, na construção do *corpus* de análise, inicialmente constituído por vinte e dois livros de metodologia e redação científicas, esse número que vai sofrendo uma redução à medida que se vai delimitando o estudo. Para compor esse *corpus*, fez-se necessário estabelecerem-se critérios para a escolha das obras a serem analisadas. Entre os itens levados em consideração constam: data de publicação, edição ou reedição. Ter como critério uma data implica dizer que o livro passou por um desses processos nos últimos dez anos, o que é considerado significativo, pois a cada ano, existe uma demanda para atender a essa disciplina.

Por meio desse recorte temporal, pode-se inferir, por exemplo, se as editoras estão atentas a novos parâmetros que passam a ser considerados, à demanda e às exigências do público, que vai se aperfeiçoando cada vez mais. Esse recorte permitirá, assim, uma análise da literatura relativamente atualizada de livros-textos disponíveis ao público universitário para aquisição e pesquisa, tanto por professores quanto por estudantes.

Recapitulando, os livros-textos foram analisados, relacionando o conceito *letramento acadêmico,* os gêneros acadêmicos mais recorrentes em graduação, os parâmetros utilizados pelos autores quanto ao gênero acadêmico *monografia* e a produção escrita no ambiente universitário. Além disso, os livros foram investigados, relacionando as variadas formações dos autores e suas respectivas áreas de atuação e de pesquisa. Esses dados poderão apontar encontros e desencontros quanto ao que o *corpus* de análise oferece como pertinente para a produção científica.

Com base no processo de seleção dos livros-textos que compõem esse *corpus*, inicialmente detive o olhar sobre os seus respectivos sumários. Observando-os, concluí que

entre os livros havia abordagens diferentes cujas características possibilitaram estabelecer uma categorização. Dessa forma, foram relacionados com base em três modalidades, identificadas, o que figura na tabela a seguir.

Tabela 6 - Categorização dos livros-textos do *corpus*

Categorias observadas nos livros		
Cunho mais abrangente	**Produção de um gênero**	**Redação científica**
Metodologia do trabalho científico (Severino)	Como escrever artigos científicos (Aquino)	Redação científica (Medeiros)
Fundamentos de Metodologia científica (Lakatos e Marconi)	Resumo (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli)	Produção textual na universidade (Motta-Roth; Hendges)
As três metodologias (Teixeira)	Como elaborar projetos de pesquisa (Gil)	Redação de artigo científico (Medeiros e Tomasi)

Com base na tabela acima, identifiquei essas categorizações, o que explico a seguir.

(a) Os de cunho mais abrangente, isto é, livros que tratam de modo relativamente amplo conceitos inerentes ao universo científico, como, por exemplo, sobre ciência, os tipos de conhecimento, classificação das pesquisas, métodos científicos, modalidades de trabalhos científicos. A título de exemplo, podem-se citar: Lakatos e Marconi (2010), Severino (2016) e Teixeira (2014).

(b) Os livros destinados à elaboração de um gênero acadêmico escrito específico. Essas obras tratam unicamente, por exemplo, do resumo, da resenha, do projeto de pesquisa ou do artigo científico[43]. Compõem esse grupo, a título de exemplo: Aquino (2010), Creswell (2010), Gil (2017), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2012; 2016), Gustavii (2017) e Vergara (2016).

(c) Os livros destinados à redação científica propriamente dita, que visam a atender de modo mais direcionado aos estudantes. A título de exemplo, podem-se citar os seguintes: Medeiros (2019), Motta-Roth e Hendges (2010) e Medeiros e Tomasi (2016). A princípio, estes trazem uma abordagem significativa sobre a escrita acadêmica, pois se destinam à compreensão e à elaboração dessa escrita, contemplando, de certa forma, os conceitos intrínsecos às suas especificidades.

[43] Cabe ressaltar que há obras destinadas também aos gêneros acadêmicos dissertação e tese; estas, no entanto, não serão contempladas no *corpus* de análise, em razão de não comporem o escopo.

Considerando-se que o foco desta pesquisa é a produção acadêmica do gênero monografia, em graduação, as três categorias de livros – os de cunho mais genéricos, os destinados à elaboração de um gênero específico e os direcionados à redação científica – acabam sendo consideradas na geração de dados, por contemplarem, em maior ou menor grau, elementos que envolvem a produção desse gênero acadêmico. Posteriormente, esse número vem sendo reduzido, chegando a nove apenas que tratam da monografia. Esses dados são apresentados paulatinamente no quinto capítulo.

Ao serem analisados quanto aos conceitos considerados relevantes por seus autores, para que se consiga atingir os objetivos da produção acadêmica, investigo até que ponto os livros-textos de metodologia e de redação científicas que compõem o *corpus* dispõem de informações suficientes *sobre* e *para* a produção de uma monografia em graduação, sobretudo quanto à gramaticalidade do texto, discutida no segundo capítulo. Na seleção, há livros-textos considerados recorrentes na composição de referências dos mais variados cursos, que se caracterizam como sendo de cunho mais amplo, pois são mais abrangentes.

Podem-se citar, por exemplo, *Fundamentos de metodologia científica*, de Lakatos e Marconi (2010), *Metodologia do trabalho científico*, de Severino (2016) e *As três metodologias*, de Elizabeth Teixeira (2014). Reeditados há alguns anos, pude observar que esses livros tratam sobre o conhecimento científico, o universo acadêmico e ainda sobre modalidades de "trabalhos" acadêmicos. Uma vez que esses livros abrangem vários aspectos do universo científico, não necessariamente devem atender de modo suficiente a todos os parâmetros. Sendo assim, ao serem investigados quanto ao que se propõem sobre a monografia, ocorre numa uma análise mais pontual desses livros.

Na construção do *corpus*, senti a necessidade de ampliá-lo, a fim de gerar mais dados. Nisso incluí livros de redação científica. Essas obras demandam igualmente um recorte temporal relativamente atualizado; pois, a cada ano, professores e novos estudantes vão sendo incorporados ao universo acadêmico, de modo que as editoras têm uma demanda a atender. Além disso, *a priori*, esses livros propõem-se a oferecer elementos que agreguem na perspectiva da produção de gêneros acadêmicos.

Dessa forma, investigo se oferecem ou não a inclusão de conhecimentos referentes aos gêneros e ao letramento acadêmico. A princípio, então, uma edição, nova reedição ou reimpressão desses livros implica que tenha havido inserção de conceitos, ampliação ou novas

perspectivas sobre os estudos relacionados à produção escrita acadêmica[44]? Esses dados constam no quinto capítulo.

Seguindo essa linha de raciocínio, pesquisa realizada por Rodrigues (2012) quanto a estudos sobre livros de metodologia científica, como fomento para novas pesquisas, identifica que livros como *Fundamentos de metodologia científica*, de Lakatos e Marconi (2010), *Metodologia do trabalho científico*, do Severino (2016) e *As três metodologias*, da Elizabeth Teixeira (2014), de certa forma, apresentam aspectos "genéricos" em relação aos gêneros. Dessa constatação, quais seriam, então, esses aspectos "genéricos"? Tem-se, assim, uma questão proposta, que é discutida na análise.

4.1.3 OS LIVROS-TEXTOS SELECIONADOS

É por meio de uma disciplina que versa sobre conhecimento científico, geralmente denominada *Metodologia Científica*, *Metodologia da Pesquisa* ou ainda *Iniciação à Pesquisa*, que as graduações oferecem um maior contato dos estudantes aos conhecimentos intrínsecos ao universo científico, um maior acesso aos conceitos pertinentes a essa área do saber. Nisso, livros-textos dessa área do conhecimento se propõem a auxiliar tanto professores como estudantes no entendimento de vários parâmetros que envolvem esse universo.

Como há uma significativa quantidade de livros, abrangendo as mais variadas perspectivas, fez-se necessário categorizá-los, a fim de estabelecer quais livros-textos iriam compor o *corpus* de análise. Há os que tratam sobre ciência, como fazer pesquisa, sobre gêneros acadêmicos e ainda sobre a escrita, o que comprova a variedade de direcionamentos.

A primeira ação foi me dirigir aos livros de que disponho. Como fora mencionado, leciono a disciplina Metodologia da Pesquisa e utilizo livros-textos dos mais variados para atender ao que considero pertinente no desenvolvimento tanto da disciplina como do material de apoio para os estudantes. Pela vivência, a cada ano, para atender aos variados parâmetros que envolvem a disciplina, os professores que a ministram precisam ter acesso a uma vasta literatura, que trate de todos esses aspectos que a atravessam, além dos saberes necessários para a confecção dos gêneros.

Com base nas vivências atuando nessa disciplina, observo que uma parte dos livros-textos que compõe o *corpus* busca atender a vários desses parâmetros, talvez numa tentativa

[44] Salvo revisão ortográfica. O Novo Acordo Ortográfico passou a vigorar em janeiro de 2016.

de diversificar as abordagens dos livros, na perspectiva da experiência do autor lecionando-a ou ainda na possibilidade de abranger um maior número de leitores. Inicialmente, analisando os livros de que disponho, pelos sumários, consegui categorizá-los em três aspectos. Assim, o *corpus* é constituído por livros das seguintes categorias[45], a saber: (a) os mais amplos; (b) os direcionados a produções textuais, a gêneros acadêmicos específicos; (c) os relacionados à redação científica.

Outro critério utilizado na seleção diz respeito à literatura estar atualizada; então, são levados em consideração: data de publicação, edição ou reimpressão. Os livros que compõem o *corpus* passaram por um desses processos nos últimos dez anos, com exceção do livro de Michel (2009), que é uma edição atualizada e ampliada. Esse recorte temporal de uma década possibilita uma análise bem atualizada da literatura.

Entre os livros-textos de que disponho, constatei que o de Salomon *Como fazer uma monografia*, primeira edição de 1971, aqui utilizada a 11.ª edição, de 2004, é considerado o primeiro livro editado como manual para a disciplina metodologia científica (UFMG, 2014). Verifiquei que essa obra de Salomon é utilizada como parâmetro em outros livros na abordagem, subsequentes a ele. Este é o único que trata especificamente sobre a monografia, porém sua abordagem é específica para cursos de pós-graduação. Com esses fatos, decidi não incluí-lo no *corpus*.

Dessa forma, o *corpus* é composto inicialmente por um número de vinte e dois livros-textos destinados à disciplina que versam sobre metodologia científica, gêneros acadêmicos e redação acadêmica, publicados, reimpressos ou editados nos últimos dez anos. Outro elemento a ser considerado na seleção é o fato de as obras tratarem de gêneros discursivos acadêmicos escritos que são requisitados em graduações, quais sejam: *resumos*, *resenhas*, *fichamento, projeto de pesquisa*, *monografia*[46] e *artigo científico*. Nisso, não são computadas obras destinadas exclusivamente à elaboração de dissertações nem de teses.

Os dados levantados pelo *corpus* foram analisados fazendo uma triangulação entre o letramento acadêmico, a produção de gêneros acadêmicos escritos destinados à graduação e elementos intrínsecos à escrita. Nessa análise, são levados em consideração também seus autores e suas respectivas áreas de pesquisas e atuação, porque, sendo as formações e

---

[45] A categorização dos livros-textos consta na seção 4.3.

[46] O gênero escrito *monografia* recebe maior ênfase nesta pesquisa, em razão de ser o que compõe o recorte do estudo.

experiências das mais variadas, identifico se a abordagem oferecida é influenciada por esses elementos até que ponto isso ocorre.

Finalmente, o *corpus* de análise, de formação inicial de todos os vinte e dois livros-textos, é exposto na tabela a seguir, pelo título. Na exposição, ao me referir a um livro, enquanto todos eles estivem compondo o *corpus*, constará o seu respectivo número, de 1 a 22, antecedido pela sigla (LT) correspondente a "livro-texto".

Tabela 7 - Relação dos livros-textos que compõem o *corpus*

Livro	**Autor**	**Livro -texto**
Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.	PEREIRA, Maurício Gomes.	1
As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.	TEIXEIRA, Elizabeth.	2
Como elaborar projetos de Pesquisa. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2017.	GIL, Antonio Carlos.	3
Como escrever artigos científicos: sem "arrodeio" e sem medo da ABNT. São Paulo: Saraiva, 2010.	AQUINO, Italo de Souza.	4
Como escrever e ilustrar um artigo científico. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2017.	GUSTAVII, Björn. Tradução: Marcos Marcionilo.	5
Fundamentos de Metodologia científica. 7. ed., 2010.	LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade.	6
Guia do trabalho científico: do projeto à redação final: monografia, dissertação e tese. São Paulo, Contexto, 2017.	FERRAREZI JUNIOR, Celso.	7
Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.	SEVERINO, Antônio Joaquim.	8
Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2009.	MICHEL, Maria Helena.	9

Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.	GIL, Antônio Carlos.	10
Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2014.	CRESWELL, W. John. Tradução: Magda Lopes.	11
Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 16. ed., São Paulo: Atlas, 2016.	VERGARA, Sylvia Constant.	12
Redação científica: prática de fichamentos, resumos, resenhas. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.	MEDEIROS, João Bosco.	13
Metodologia da pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.	MALHEIROS, Bruno Taranto.	14
Metodologia científica descomplicada: prática científica para iniciantes. 2. ed. Brasília, Editora IFP, 2016.	SILVA, Cláudio Nei Nascimento; PORTO, Marcelo Duarte.	15
Resenha. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.	MACHADO, A. M.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.	16
Resumo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.	MACHADO, A. M.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.	17
Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.	MACHADO, A. M.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.	18
Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.	MACHADO, A. M.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.	19
Redação de artigos científicos: métodos de realização, seleção de periódicos, publicação. São Paulo: Atlas, 2016.	MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina	20
Produção textual na universidade. 1. ed., São Paulo: Parábola, 2018.	MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske.	21

Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Feevalle, 2013.	PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de.	22

Como se pode observar, pelos títulos dos livros, ocorre, sim, uma abrangência de conteúdos, o que justifica a categorização estabelecida: (a) os mais abrangentes, (b) os destinados a um gênero específico e (c) à redação científica propriamente dita. Pela quantidade de dados, para facilitar a identificação na exposição que faço, a referência a cada um dos livros é feita da seguinte forma, por exemplo: LT8 declara que..., fazendo menção ao livro do Severino.

Já a respeito dos autores e suas respectivas áreas de formação e atuação, há um apêndice neste trabalho em que constam todas as informações a eles pertinentes. No entanto, aqui faço uma breve exposição sobre eles. Deve-se ressaltar que alguns dos autores constam em mais de um livro, de modo que, para a relação aqui não ficar extensa, é apresentada, na tabela a seguir, em um número mais reduzido.

Tabela 8 - Breve exposição dos autores dos livros-textos

Autor(es) e livro(s)	**Formação e atuação**
Pereira LT1	Graduação em Medicina; Especialização em Pediatria e em Saúde Pública; Mestre em Planejamento de saúde; Dr. em Epidemiologia. Membro da Organização Mundial de Saúde (OMS). Professor de Epidemiologia e de Metodologia Científica.
Teixeira LT2	Graduação em Enfermagem; Mestre em Educação; Doutorado em Desenvolvimento Sociocultural; Pós-doutorado em Sociologia.
Gil LT3 e LT10	Graduação em Ciências Políticas e Sociais e Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais. Professor universitário.
Aquino LT4	Graduação em Agronomia, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Entomologia. Professor de Metodologia Científica, na UFPB.
Gustavii LT5	Graduação em Medicina.
Lakatos; Marconi LT6	Lakatos: Graduação em Administração e Jornalismo; Pós em Ciências Sociais; Mestrado e Doutorado em Ciências; Doutorado em Filosofia. Marconi: Graduação em História, Pedagogia, Estudos Sociais e Educação Artística. Doutorado em Ciências (Antropologia).
Ferrarezi Junior	Graduação em Língua Portuguesa/Inglês; Mestre em Linguística; Doutorado em Linguística; pós-doutorado em Semântica. Professor

LT7	Titular de Semântica.
Severino LT8	Graduação, Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação.
Michel LT9	Graduação em Letras; Especialização em Gestão Estratégica; Mestre em Ciência da Informação.
Creswell LT11	Graduado em Psicologia educacional
Vergara LT12	Graduação em Pedagogia; Mestre em Administração; Doutorado em Educação.
Medeiros LT13 e LT20	Licenciatura em Educação Artística; Bacharel em Biblioteconomia e Documentação; Mestrado em Ciências da Informação. Professor de Metodologia Científica.
Malheiros LT14	Graduação em Educação; Especialista em Gestão de Recursos Humanos; Mestrado em Administração.
Silva; Porto LT15	Silva: Graduação e Mestrado em Educação; Doutorado em Ciências da Informação. Professor com atuação em Educação à Distância, Educação Profissional e Comunicação Científica. Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB). Porto: Graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia; pós-doutorado em Psicologia; Professor do programa de pós-graduação do Ensino das Ciências e de graduação na Universidade do Estado de Goiás (UEG).
Machado; Lousada; Abreu-Tardelli LT16, 17, 18 e 19	Machado: Graduação em Língua portuguesa; Mestre em Linguística; Doutorado em Linguística Aplicada; Pós-doutorado em Linguística Aplicada. Lousada: Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de linguagem. Professora e coordenadora de projetos. Abreu-Tardelli: Graduada em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística. Professora.
Tomasi LT20	Graduação em Letras/Português; Mestrado em Linguística; Doutorado em Letras; Pós-doutorado.
Motta-Roth; Hendges LT21	Motta-Roth: Licenciatura em Letras; Mestrado em Linguística Aplicada; Doutorado em Letras; pós-doutorado. Professora de Ensino de leitura e Redação. Hendges: Licenciatura em Letras; Mestrado em Letras – Linguística Aplicada; Doutorado em Letras-Inglês.
Prodanov; Freitas LT22	Prodanov: Graduação em História; Mestrado e Doutorado em História Social. Hoje é Reitor. Freitas: Graduação em Letras; Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Linguística Aplicada / Estudos de linguagem.

Com base nessa exposição, torna-se evidente a variada formação dos autores, as distintas áreas de atuação e os níveis de formação: todos dispõem ao menos de mestrado, o que forma pesquisadores. Considere-se que apenas dois deles são estrangeiros, pois os livros são traduções: Gustavii e Creswell. Em contrapartida, quanto à formação, os estrangeiros dispõem de graduação, apenas. Esse dado pode gerar pesquisas futuras. Cabe mencionar que os dados aqui expressos sobre os autores constam nos respectivos livros.

Enfim, este capítulo é formado por sete seções aparentemente distintas, porém todas elas contribuem para a totalidade desta pesquisa, pois as partes são maiores que o todo. Como esta abrange conhecimentos e objetivos pertencentes a mais de uma área do saber, isso exige tais abordagens, expressas por meio das seções que compõem esse capítulo. Na próxima seção, exponho e justifico os dados considerados para a elaboração do roteiro de análise dos livros-textos que compõem o *corpus*.

4.1.4 ROTEIRO PARA ANÁLISE DO *CORPUS*

Nesta pesquisa, identifico uma convergência de saberes de áreas distintas que podem contribuir para o trabalho de professores que atuam na disciplina que trata sobre o universo científico e, consequentemente, sobre a consecução dos gêneros acadêmicos escritos exigidos dos estudantes de graduação. Faz-se necessário então reapresentar o objetivo geral: *Analisar as contribuições de conhecimentos referentes ao letramento e aos gêneros acadêmicos por meio de uma avaliação de livros-textos de Metodologia da Pesquisa, que têm entre suas funções a de auxiliar professores e estudantes na produção de gêneros escritos em cursos de graduação.*

Tendo como propósito direcionar a busca dos dados no *corpus*, foi criado um roteiro para a análise dos livros, por meio do qual elaborei algumas perguntas para nortearem esta pesquisa. Considerando-se que ocorre um alinhamento entre estudos da Educação, dos Estudos Linguísticos e a produção escrita acadêmica e que essa convergência, em maior ou menor grau, configura-se nos livros-textos destinados à disciplina Metodologia Científica, as perguntas são assim das mais variadas.

Para a análise, as perguntas foram agrupadas em quatro eixos mais específicos: (1) letramento e gêneros; (2) o gênero *monografia*; (3) o sentido do texto, relacionando à monografia; (4) formação e atuação dos autores. Inicialmente, constam as perguntas

referentes ao primeiro eixo temático, a letramento e a gênero, que foram feitas a todos os livros. Estas são apresentadas, a seguir.

Tabela 9 - Perguntas referentes ao eixo temático *letramento* e *gêneros*

✓ Quais são as relações estabelecidas nos livros-textos com os saberes sobre o letramento acadêmico / científico[47]?
✓ Quais são os gêneros acadêmicos de que os livros-textos tratam?
✓ O que é considerado no livro mais relevante ao tratar de gênero acadêmico escrito comumente desenvolvido em graduação?
✓ Quais são os temas / conteúdos mais recorrentes ao tratar de um gênero acadêmico escrito comumente desenvolvido em graduação?

Após essa análise, dando continuidade, são feitas perguntas aos livros-textos referentes ao gênero específico *monografia*, que compõe o segundo eixo temático. Nesse caso, é explorado pelas perguntas a seguir.

Tabela 10 - Perguntas referentes ao eixo temático *monografia*

✓ De que maneira a literatura trata do trabalho escrito de finalização de curso *monografia*?
✓ Na exposição do livro, quais são os diálogos estabelecidos com a literatura sobre a *monografia*?

Nessa etapa da pesquisa, à medida que os livros-textos vão sendo analisados, vai ocorrendo consequentemente uma redução no seu quantitativo, considerando-se que nessa etapa nem todos os livros trazem a monografia como tema de interesse. Na sequência, quando já se têm delimitados os livros que oferecem abordagem sobre a monografia, seguimos para o

[47] Utilizo as duas terminologias, considerando-se que, de acordo com a percepção do autor, um ou outro termo pode ser utilizado.

terceiro eixo temático. Nessa fase, os livros são analisados quanto aos conhecimentos relacionados ao sentido do texto. As perguntas feitas são apresentadas a seguir.

Tabela 11 - Perguntas referentes ao *sentido* do texto

✓ Quais são os conhecimentos relacionados ao sentido do texto que são tratados no livro?
✓ De que maneira elementos relacionados ao sentido do texto são tratados nesse livro?
✓ Quais são os conteúdos relacionados ao sentido mais recorrentes do gênero *monografia* que se configuram no livro?
✓ Como as questões relacionadas à coesão e à coerência do texto são desenvolvidas no livro?

Por fim, o quarto eixo temático. Deve-se considerar que as abordagens oferecidas nos livros-textos estão relacionadas à formação, às experiências e às áreas de atuação de seus respectivos autores, como já fora mencionado em outros momentos nesta tese. Seguindo essa linha de raciocínio, os livros são questionados quanto a essa relação entre a formação, a atuação do autor e a abordagem proposta em seus respectivos livros. Com isso, é feita a pergunta que se segue.

Tabela 12 - Pergunta referente à formação e atuação dos autores

✓ Quais são as relações existentes entre as áreas de formação, de atuação dos autores dos livros e a abordagem oferecida nos livros quanto ao gênero acadêmico *monografia*?

Essa questão foi pensada partindo do pressuposto de que os livros-textos destinados à disciplina Metodologia Científica, tratam, de certa forma, da produção científica. E, como essas questões são intrínsecas à modalidade do ensino superior, analiso como elas são discutidas nesses livros, considerando que uma parcela deles traz a informação de que visa a orientar professores e estudantes universitários. Desse modo, sobre quais parâmetros inerentes aos gêneros escritos acadêmicos devem compor os livros, foi pensado o que se expõe a seguir.

(a) O diálogo com a literatura. A escrita no universo acadêmico requer fundamentação teórica. E os autores que escrevem na esfera da disciplina Metodologia Científica devem

primar por isso, pois a fundamentação é uma das questões que dão embasamento ao conhecimento científico. Portanto, faz-se necessário deixar claro as fontes de pesquisa, quais teóricos e pesquisadores foram consultados, pois não se escreve sozinho nesse universo, sobretudo em livros destinados a essa disciplina, nem nas graduações. Dessa forma, os livros-textos devem trazer alguma fundamentação teórica, ao menos basicamente, relacionada ao gênero cuja abordagem é oferecida, de modo detalhado ou não.

Cabe ressaltar que observei que alguns livros caracterizam-se como *híbridos*, isto é, de modo meio didático e meio livro-texto. Nessa perspectiva, é necessário mencionar uma característica dos livros didáticos que é relativa às vozes que neles figuram. Nesses livros, não necessariamente há um referencial teórico ou a voz do(s) autor(es); há também a voz da editora, de maneira que geralmente não citam explicitamente as fontes. Com isso, há esse cuidado na análise dos livros que assim se caracterizaram ou buscam se caracterizar.

(b) Os gêneros discursivos propriamente ditos – tanto os orais quanto os escritos –, dando ênfase aos escritos geralmente explorados em cursos de graduação. Os livros devem apresentar, ao menos, conceito, respectivas características, tipos, quando houver mais de um, estrutura de cada gênero e seu respectivo contexto. Enfim, devem situar o gênero no universo acadêmico e apresentar os elementos que lhes são intrínsecos.

(c) Questões semânticas sobre o gênero *monografia*. É inerente ao entendimento de um gênero, quando se almeja uma aprendizagem significativa[48], que o sentido deve ser enfatizado, para que a aprendizagem ocorra de modo efetivo, não seja meramente mecânica. Isto é, o estudante tem de ter conhecimento e assimilar que existem elementos da textualidade que norteiam a produção textual.

Portanto, com base nessas informações, foi ocorrendo um recorte relacionado à disciplina Metodologia Científica quanto à produção de gêneros, mencionando: (a) o diálogo com a literatura, (b) o gênero acadêmico escrito *monografia*, (c) questões relacionadas ao sentido do texto. Esses aspectos foram considerados e analisados nos livros.

Ainda em relação aos livros-textos que foram investigados, cabe ressaltar que esta pesquisa, a princípio, não tinha a intenção de indicar quais seriam as obras do *corpus* consideradas como as que mais contribuem para o professor que atua na disciplina Metodologia Científica e, consequentemente, a produção textual de seus estudantes. O que se

---

[48] Aprendizagem significativa, conceito apresentado por David Ausubel, é tratado mais adiante, na seção 4.6 deste capítulo.

pretendia primeiramente era analisar até que ponto os estudos de outras áreas do saber que se desenvolveram nas últimas décadas, como na Educação e nos Estudos Linguísticos, foram incorporados, agregados, aos do âmbito da produção científica.

Como geralmente esses livros ou partes deles são utilizados como material de apoio por professores e estudantes de graduação na disciplina que versa sobre conhecimento científico, os conhecimentos considerados fundamentais para a esfera da escrita acadêmica devem compor essas obras. Dessa forma, acaba-se identificando as obras que mais contribuem para a produção de um gênero.

Outro ponto a se considerar é que há na literatura acadêmica da Metodologia Científica livros-textos considerados essenciais. Alguns deles compõem o referencial teórico, como, por exemplo, Salomon (2004), Severino (2016), Lakatos e Marconi (2010) e Demo (2000). Essas obras atendem a contento em muitos aspectos, pois tratam do universo científico de modo bem abrangente, sob várias perspectivas.

Isso não impede, no entanto, que livros recorrentes da literatura sejam avaliados em outras instâncias. O fato de um livro compor o referencial teórico em relação a conceitos da metodologia adotada nesta pesquisa não o exime de análise em outros parâmetros, em especial, livros que tratem de modo amplo sobre o universo científico, sobre pesquisa e/ou ainda sobre gêneros acadêmicos. Assim, ocorre que algumas obras não tratam a contento de questões que envolvam a produção escrita nesse viés, na perspectiva que se tem na atualidade, que é atravessada por outras áreas do saber.

Cabe, então, ratificar que a análise dos livros-textos não pretende "avaliá-los" como um todo ou seus autores e editoras, mas sim analisá-los na perspectiva de como se propõem a oferecer abordagens sobre questões relacionadas à monografia de graduação. Isso é, não se quer avaliar a qualidade geral dos livros, menos ainda seus autores e editoras. Essa análise, inclusive, deve e/ou pode ser vista positivamente, pois poderá contribuir para autores, editoras e professores, futuramente.

Com isso, tendo por base os estudos bibliométricos (VASCONCELOS 2014; MARQUEZAN 2009; VANZ e STUMPF, 2010), um livro-texto pode compor o referencial teórico, em parâmetros relacionados à metodologia adotada nesta pesquisa, e figurar, posteriormente, no *corpus* de análise, na perspectiva dos gêneros acadêmicos e das características específicas da produção de uma monografia. Trago, inclusive, no próximo capítulo, na análise do *corpus*, mais informações referentes aos parâmetros que envolvem os

livros-textos, o que implica os destinatários, os autores, suas respectivas áreas de formação e atuação, entre outras questões.

Outro aspecto que deve ser mencionado diz respeito à relevância deste estudo. O conhecimento científico, a produção dos gêneros acadêmicos e os conhecimentos intrínsecos à disciplina Metodologia Científica atravessam, de modo geral, as mais variadas áreas do saber. Nessa perspectiva, esta pesquisa poder contribuir tanto para as ciências humanas como para as da natureza, porque gêneros discursivos acadêmicos são produzidos praticamente em todos os cursos, por meio de suas respectivas disciplinas ou ainda de um trabalho de finalização de curso, que, em grande parte, materializa-se na forma de texto escrito, por exemplo: monografia, artigo científico ou relatório.

Dessa forma, esta pesquisa contribuirá, no viés da escrita acadêmica, para as duas áreas das ciências. Some-se a isso o fato de que a contribuição pode ocorrer também na esfera de atuação dos professores do ensino superior, pois estes buscam aprimorar seus conhecimentos no domínio científico, além de fomentar e orientar as pesquisas dos estudantes. Além disso, os docentes igualmente vão se construindo como profissionais e pesquisadores, a cada regência de turma, a cada orientação ao estudante, a cada pesquisa que faça. Nessa perspectiva, os professores universitários passam igualmente por um processo de formação e de aperfeiçoamento. Daí mais um fator para ratificar a relevância desse estudo.

Já em relação a essa pesquisa apresentar estudos da área da Educação, dos Estudos Linguísticos, relacionando-os aos da Metodologia Científica – por meio dos conceitos *letramento acadêmico*, *gêneros acadêmicos* –, convergindo com essa disciplina –, observo poucas pesquisas, sobretudo fazendo a abordagem aqui adotada. Desse modo, fazer a convergência de conceitos de áreas distintas do conhecimento que possam vir a favorecer aos professores universitários, independentemente das áreas de formação e atuação e das disciplinas que venham a ministrar, é algo considerado proficiente.

A segunda etapa deste capítulo fundamenta-se na Educação, levando-se em conta que a abordagem dos gêneros acadêmicos se dá na perspectiva do processo ensino-aprendizagem. Alguns parâmetros relacionados à Educação surgiram na análise, por exemplo, observei que uma parte dos autores / das editoras desses livros destinados ao terceiro grau, denominados *livros-textos*, menciona o seu livro como sendo "didático". Sendo assim, faz-se necessário estabelecer distinção entre essas duas modalidades de livros, o que exponho e discuto na sequência.

4.2 Parâmetros da Educação relacionados a esta pesquisa

Ao iniciar este capítulo, houve a informação de que ele é constituído por duas etapas. Acabamos de encerrar a primeira, referente aos parâmetros que envolvem a metodologia, o processo de construção da pesquisa e de análise dos dados. A seguir, tem início a segunda etapa, referente a conhecimentos da área da Educação, composta por três seções. Quais sejam: a primeira refere-se à distinção das modalidades de livros – didático e livro-texto –; a segunda refere-se à aprendizagem significativa, de Ausubel, e, por fim, a terceira, aos desdobramentos do mundo tecnológico no cenário da educação contemporânea.

Os conhecimentos da primeira seção estão diretamente relacionados aos livros, conforme já mencionamos brevemente na seção anterior, sobre as modalidades neles expressas. Quanto à prática pedagógica, igualmente existe convergência desses saberes com a tese. Como estes ganham pouca expressão no ensino universitário, isso garante mais relevância à exposição. Esses conhecimentos podem favorecer professores e, consequentemente, estudantes, de forma que irão agregar a análise.

4.2.1 LIVRO DIDÁTICO E LIVRO-TEXTO

Partamos do princípio de que os livros destinados ao ensino superior são denominados *livros-textos*. Contudo, uma parcela de autores e editoras dos livros que compõem o *corpus*, tenta categorizá-los como *didáticos*, de modo que isso gera necessidade de estudo sobre esse fato, na tese. Nessa perspectiva, faço a abordagem a seguir.

Os livros compõem o ambiente educacional desde longa data. Com base em Arruda e Moretti (2002), o reconhecimento histórico desse recurso remonta a *Comenius*, por meio da obra *Didática Magna*, datada de 1657, publicada em 1659. Também conhecido como *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, nele *Comenius* propunha um livro como referência para alunos e professores. Elaborado pelos sábios, seria utilizado pelos professores, mesmo os que não detivessem muita habilidade no ensino, utilizá-los-iam para transmitir conhecimentos eruditos e infundir valores da cultura.

Comenius foi um inovador, pois já recomendava que o que deveria ser aprendido deveria ser dividido de modo o mais distinto possível, em tarefas distribuídas no tempo: um ano, um mês, um dia, uma hora. Defendia também que se deveria partir dos conceitos mais

simples para os mais complexo. Pode-se dizer que se tem, assim, os fundamentos basilares da didática moderna e, consequentemente, dos livros didáticos.

Utilizados sistematicamente no sistema de ensino do Brasil, os livros didáticos são geralmente destinados aos alunos dos segmentos da educação básica. Dada a dimensão e a complexidade do sistema de ensino do país, já mencionadas algumas vezes ao longo desta pesquisa, esses livros têm a intenção de orientar os professores, de ser uma "ferramenta pedagógica", um auxílio em seus trabalhos, nos diferentes contextos educacionais. São utilizados, portanto, como mecanismos de transmissão do saber, na forma escrita.

Ocorre, no entanto, que os livros didáticos são destinados tanto aos professores quanto aos alunos. Professores da educação básica no país, muitas vezes, utilizam o livro didático como único recurso para a elaboração de suas aulas. Com isso, esses livros, querendo ou não, constituem-se como uma forma de padronização na maneira como os conteúdos da educação básica devem ou podem ser apresentados aos alunos.

Como o recorte desta pesquisa não inclui livro didático, mas sim livros-textos, cabe, então estabelecer distinção entre eles. Os primeiros, os didáticos, caracterizam-se por dispor de sequência lógica gradativa dos conteúdos, de exercícios de fixação e de mais profundidade e de dispor de uma versão do professor, com as respectivas orientações e respostas possíveis dos estudantes. Esses livros são apresentados aqui como um contraponto aos livros destinados ao ensino superior, de modo que não se faz necessário estender a discussão quanto aos livros didáticos.

Observa-se, no entanto que, em linhas gerais, existe uma aproximação entre as funções das duas modalidades nos livros-textos do *corpus*, pois esses livros, em certa medida, têm a intenção de orientar professores e estudantes do ensino universitário. Esse dado consta explicitamente em alguma de suas respectivas partes: na contracapa, introdução ou na quarta capa, por exemplo. Essas informações contidas nos livros justificam esta seção.

A partir deste ponto trataremos, então, da segunda modalidade, dos livros-textos. Estes são utilizados pelos profissionais da educação superior, nos cursos de graduação e de pós. Conforme menciona Silva Junior (2007), esses livros apresentam uma função comum aos livros didáticos: transmitir informações e conhecimentos para as gerações de estudantes. Os livros-textos podem ser considerados um recurso significativo para os professores universitários, pois não existe, no âmbito da educação do ensino superior, uma orientação sistematizada quanto a como se transmitir aos estudantes as informações e os conhecimentos pertinentes ao ensino superior.

Nisso, fica sob a responsabilidade do professor selecionar o material que utilizará como fonte de pesquisa para seu próprio desenvolvimento, para elaborar suas aulas assim como selecionar o material destinado aos estudantes. Acontece, porém, que as áreas de atuação e formação dos autores são das mais variadas, assim como os livros oferecidos ao público da Metodologia Científica. Dessa forma, ocorre uma abrangência significativa de livros-textos destinados a essa disciplina, que oferece a abordagem sobre o conhecimento científico.

Esses livros-textos não têm a função de ser didáticos, pois não ocorre necessariamente preocupação quanto à forma de apresentar os conteúdos expostos, à sequência de conteúdos apresentada, a oferecer obrigatoriamente atividades, como listas de exercícios, entre outras possibilidades. Além disso, muitas vezes, o professor utiliza um único capítulo de determinado livro para a elaboração de suas aulas ou para os estudantes utilizarem como material de apoio.

Contudo, os livros-textos podem ser utilizados de modo eficiente pelos professores, como importantes recursos para esses profissionais, desde que algumas questões sejam consideradas na utilização desses recursos. Primeiro, os professores devem selecionar adequadamente o que cabe de conteúdo do livro para sua pesquisa pessoal e o que cabe destinar ao público com que trabalha, pois não necessariamente o material atenderá a essas duas funções. Um segundo aspecto que surge é o fato de que, muitas vezes, o professor dispõe de poucos recursos materiais para montar o seu acervo.

Dada a complexidade do sistema educacional brasileiro, sabe-se que nem todos os professores dispõem de um acervo compatível para utilizar como fonte de pesquisa, para montar suas aulas e, consequentemente, selecionar material para os estudantes. Esse problema se configura como algo que compromete o trabalho do professor que atua nessa disciplina, dada a necessidade de acesso a uma literatura que atenda a variados aspectos intrínsecos a ela.

Terceiro, e não menos importante, refere-se ao fato de o que um determinado autor considera pertinente, quanto à sua experiência e à área de atuação, e apresenta entre os conteúdos do livro não necessariamente será relevante para todas as áreas do saber, para todos os professores que venham a utilizar esse livro. Isso também se configura como um impedimento para que os profissionais disponham de um acervo desejável e compatível.

Como já fora informado anteriormente, essa área do saber caracteriza-se por ser abrangente, em razão de vários parâmetros que incidem nessa disciplina, cuja função, em

linhas gerais, é promover a convergência entre pesquisa e ensino. Esta, aliás, compõe o currículo da maioria dos cursos de graduação como também agrega vários objetivos.

A princípio, o objetivo dessa disciplina é tratar sobre o conhecimento científico. Porém, surgem outras demandas das quais se podem citar: é composta por conhecimentos *sobre* e *para* a realização de pesquisa; é a disciplina que geralmente oferece as orientações para o trabalho escrito de finalização de curso; caracteriza-se por enfatizar uma escrita específica – a acadêmica. Some-se a isso o fato de também oferecer informações sobre os gêneros acadêmicos escritos produzidos em graduação e sua redação, quais sejam: resumos, resenhas, fichamentos, artigos científicos, projetos de pesquisa e monografia, entre outros, como os gêneros orais.

De fato, todos esses parâmetros demandam uma ampla literatura; pois, de acordo com o olhar que se detém sobre o conteúdo a ser desenvolvido, existem obras que buscarão atender a uma necessidade específica, oferecer abordagens para muitas delas ou para todas. Com isso, temos a explicação para a grande variedade de livros-textos nessa área do saber. Outra questão diz respeito à abordagem do autor sobre os assuntos oferecidos pelos livros-textos; pois, considerando que seus autores são de áreas das mais variadas, sua percepção é, do mesmo modo, condizente com sua área do saber e de atuação.

Uma parcela significativa desses livros é, inclusive, decorrente de experiências de professores ao atuarem com a disciplina. Conforme já mencionado, muitos dos livros trazem essas informações impressas em alguma de suas partes. Nessa perspectiva, Lakatos e Marconi (2010), na parte do livro denominada *Nota das autoras,* fazem o seguinte comentário:

> nesta obra procura-se suprir uma necessidade existente em nossa bibliografia, ou seja, um trabalho que sintetize, ao mesmo tempo, procedimentos didáticos, fundamentos para trabalhos escolares, de final de curso e científicos, relatórios e memorandos, assim como sirva de base para a atividade profissional que, por definição, precisa ser ordenada, metódica e lógica (LAKATOS e MARCONI, 2010, xviii).

Dessa forma, as autoras buscam fazer uma aproximação entre livro didático e livro-texto, além de se observar uma preocupação quanto à didática, ao encadeamento dos conteúdos, a uma organização coerente ao serem apresentadas suas respectivas partes. Na quarta capa do livro ocorre ainda a menção de que há enfoque em procedimentos didáticos, de que o estilo das autoras é simples e de que o objetivo e a apresentação do conteúdo temático se dá de forma didática.

Já quanto à aplicação, o livro é denominado de "livro-texto", destinado para as disciplinas Metodologia Científica, Métodos e Técnicas de Pesquisa e Metodologia do

Trabalho Científico de curso de graduação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. De certa forma, observa-se um recorte quanto ao segmento, da graduação, e às ciências as quais o livro se destina.

Com base nessa exposição, ofereci a distinção entre as duas modalidades: livros didáticos e livro-texto. Além disso, busquei caracterizar os livros-textos, na intenção de não haver dúvidas de que estes não têm a obrigatoriedade de dispor de características didáticas. Convém ressaltar que também verifiquei a existência de livros híbridos, a que denomino de *livros-textos mais didáticos*. Nesse caso, da constatação de que ocorrem categorias entre os livros, conforme demonstrei na seção anterior, uma parcela dos autores / das editoras faz questão de descrevê-los como didáticos, por serem destinados à escrita acadêmica, muitas vezes, serem manuais de redação científica.

Além de todos esses parâmetros discutidos até aqui, deve-se considerar que a produção de gêneros deve ter sentido, isto é, ter significado para os estudantes, a fim de que assimilem e introjetem os conhecimentos relacionados à produção de um texto acadêmico. Percebe-se, assim, a pertinência desse estudo, que busca uma consonância de saberes atravessados por áreas distintas, que convergem na escrita de gêneros, em especial de graduação.

Quanto a essa segunda etapa do capítulo fundamentar-se na área da Educação, proponho agora reflexão sobre a segunda seção: a proposta da *Aprendizagem significativa*, de Ausubel. Essa literatura surgiu para mim há alguns anos, porém no desenvolvimento desta pesquisa, ficou mais latente entre os aspectos a serem considerados sobre a educação no ensino superior. Considero relevante para a pesquisa, sobretudo porque é mais uma teoria que vem a contribuir para o imbricado processo ensino-aprendizagem da esfera universitária.

4.2.2 POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Uma das grandes questões que envolve o processo ensino-aprendizado no país, pelos diferentes segmentos da educação, consiste em buscar propor que esse processo esteja contextualizado, tenha sentido para os estudantes, de modo que eles percebam a relação entre o ensino e a vida prática, o que muito contribuirá para a formação destes. No âmbito do ensino superior, surge a questão de que um contingente significativo de iniciantes em cursos como, por exemplo, de áreas tecnológicas, ou mesmo de acordo com suas futuras pretensões

dos estudantes, não compreendem a utilização prática da produção de uma monografia ou outro trabalho escrito de finalização de curso.

Porém, o sistema de ensino não pode se limitar às particularidades, tanto que as instituições adotam o sistema que consideram mais adequado dentro de cada área de formação. Nesse cenário, emerge a questão de se buscar uma aprendizagem que seja significativa para os estudantes, a fim de que vejam sentido nas produções acadêmicas.

A proposta aqui adotada dialoga com essa percepção de aprendizagem que tenha significado; pois, como fora mencionado anteriormente, os estudantes têm de perceber alguma relação entre o conhecimento que está sendo desenvolvido no processo de ensino-aprendizado, têm de haver sentido para que se desenvolva a contento. Nessa perspectiva, o questionamento que surge é: Como se desenvolve uma aprendizagem significativa para o estudante? A fim de expor essa questão, apresento a seguir a teoria da aprendizagem significa, de Ausubel.

A primeira obra dos estudos, *Teorias de Aprendizagem*, de 1999, composta por correntes de estudos sobre o processo da aprendizagem, pode ser considerada um marco entre esses estudos. Entre os pesquisadores que desenvolvem suas teorias na perspectiva de trazer seus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, alinhado à percepção da aprendizagem cognitiva, consta o pensamento de Ausubel. A visão desse autor sobre o processo da aprendizagem é considerada relevante na proposta aqui desenvolvida sobre dar significado dos conhecimentos aos estudantes.

Antes de tratar da *Aprendizagem significativa*, no entanto, faz-se necessário apresentar a aprendizagem mecânica, de modo a se estabelecer um contraponto entre as duas percepções. A aprendizagem mecânica, como o próprio nome direciona, consiste num modo de aprendizagem de pouca interação. Nela, o novo conhecimento é armazenado de forma literal e arbitrária na memória dos indivíduos. Nisso, como não ocorre interação entre o novo conhecimento e algum aspecto específico e relevante preexiste na estrutura cognitiva do indivíduo, esse novo conhecimento não é incorporado nem modifica a estrutura cognitiva dos estudantes. Isso ocorrerá se houver interesse do próprio sujeito, isto é, apenas se ele quiser e, por meios próprios, procurar buscá-lo.

Dessa forma, para se fazer uma abordagem de aprendizagem que tenha significado para os indivíduos, primeiro, devemos considerar que alguns elementos são intrínsecos para que ela ocorra; pois, para que essa aprendizagem se efetive, deverá haver mudança no comportamento. Entre esses elementos intrínsecos figuram os neurológicos, emocionais,

relacionais e ambientais. Sendo assim, a aprendizagem se dá por meio de uma experiência em que ocorre uma interação entre estruturas mentais dos sujeitos com o meio ambiente (SILVA e PORTO, 2016).

A teoria cognitivista da aprendizagem surge nos anos 1950 e tem entre os seus representantes o psicólogo e médico americano David Ausubel. Em linhas gerais, esse pesquisador direcionou-se à educação em razão dos castigos e das humilhações que ele mesmo sofrera no ambiente escolar. Concluída sua formação em psiquiatria, Ausubel, considerando a escola violenta e reacionária, resolveu dedicar-se à educação, de modo a buscar conhecimentos que proporcionassem um melhor ambiente para o ensino (MOREIRA (1999; 2016).

Nessa perspectiva, a teoria cognitivista da aprendizagem defende que a aprendizagem é significativa quando é decorrente da relação entre conhecimentos já estabelecidos na estrutura cognitiva prévia dos indivíduos, conhecimentos esses que se relacionam às experiências estabelecidas com o meio. Com isso, novas informações e experiências podem ser aprendidas e armazenadas na memória dos indivíduos, à medida que os conceitos tornam-se significativos. Esses conceitos tornam-se *pontos de ancoragem* para novos conhecimentos e novos conceitos que com estes se relacionem (SILVA e PORTO, 2016). Nesse processo, são feitas associações entre conhecimentos já assimilados aos novos.

Ausubel parte da premissa de que o aprendizado ocorre primordialmente daquilo que o estudante já sabe, e o que cabe ao professor é indicar e ensinar. Segundo Moreira (1999), Ausubel desenvolve uma linha de raciocínio que defende que:

> Novas ideias e informações devem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis da estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às novas ideias e conceitos (MOREIRA, 1999, p. 152).

Desse modo, ocorre um processo de interação entre os conceitos mais relevantes e inclusivos, que interagem com o que é novo, tendo-se, assim, a ancoragem, que abrange e integra esse novo material e, ao mesmo tempo, modifica-o em razão dessa mesma ancoragem. A essa interação Ausubel denomina de *subsunçor*. Essa palavra é inglesa e não existe na língua portuguesa; equivale a "facilitador". A aprendizagem significativa ocorre, portanto, quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do estudante.

Cabe enfatizar, porém, que diferenças entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica não as tornam dicotômicas. Considerando que as duas modalidades

de aprendizagem figuram em extremos de um mesmo *continuum*, em que os elementos figuram em extremos opostos, resultam em diferenças acentuadas. Para Ausubel, quando o indivíduo é inserido em uma área nova do conhecimento, faz-se necessário a aprendizagem mecânica, até que elementos relevantes existam na sua estrutura cognitiva, isto é, sejam incorporados pelo estudante. A partir daí passam a ser *subsunçores* para novos conhecimentos, mesmo que poucos elaborados.

Dessa forma, existem casos intermediários, em que é possível que uma aprendizagem inicialmente mecânica se transforme, gradativamente, em significativa, de acordo com o direcionamento adotado no processo de aprendizagem ou ainda tendo por base os interesses dos sujeitos. Seguindo essa linha de raciocínio, temos a importância de se exporem os conceitos, fazer descrições, que, a princípio, são conhecimentos mecânicos. Já citar exemplos e relacionar os conhecimentos ao contexto irá favorecer a aprendizagem significativa.

Fazendo convergência desses conhecimentos para a disciplina Metodologia Científica, consegue-se perfeitamente relacioná-los a problemas existentes nessa área do saber. A grande questão que surge, no entanto, é: como o professor irá desenvolver uma aprendizagem significativa em uma disciplina que é desenvolvida geralmente num tempo restrito, dispõe de conteúdos dos mais variados e em grande quantidade e atende a um contingente significativo de estudantes nela inscritos? Levando-se em consideração essas questões, pode-se inferir que são tantas variáveis intrínsecas ao contexto dessa disciplina, que o profissional que nela atua não consegue dar conta de tantos parâmetros, pois desempenha sua função sobrecarregado de atribuições.

Isso sem considerar as tarefas administrativas do seu planejamento de trabalho e da instituição em que atua. Com base nesses parâmetros, colegiados, instituições e o sistema de ensino como um todo precisam estar cientes de que há uma sobrecarga de trabalho na disciplina Metodologia Científica e, consequentemente, sobre o profissional. Dessa forma, há a necessidade de se debruçar sobre essas questões, a fim de oferecer alternativas para um melhor aproveitamento dos conteúdos envolvidos nessa disciplina que dispõe de tantas especificidades.

Como exemplo, pode-se citar a possibilidade de desvincular a produção dos gêneros acadêmicos dos conhecimentos filosóficos. Propostas que detenham o olhar sobre a produção dos gêneros, seja por meio de oficinas, seja por meio de uma disciplina específica, já minimizariam a sobrecarga de conteúdos impostos à disciplina. Essas alternativas cabem para instituições de ensino superior que não se atentaram para essas questões nem dispõem de uma

disciplina para essa função. Os saberes relacionados aos gêneros são intrínsecos ao universo universitário e, por vezes, não estão recebendo a devida atenção.

Outro ponto que surge é o fato de que, a princípio, o orientador tem contato direto com o estudante, então tem mais condições de, como o próprio nome diz, orientá-lo, individualmente, de acordo com as necessidades da pesquisa. De fato, isso iria amenizar o trabalho do professor que atua com a turma.

Agindo assim, estar-se-á buscando uma aprendizagem significativa, o que pode fomentar interesse por parte dos graduandos, visto que estes percebem algumas das inconsistências do processo. Por exemplo, o fato de a disciplina ser geralmente oferecida no primeiro semestre das graduações, e o trabalho escrito de finalização de curso ser produzido muitas vezes no último semestre. Some-se a isso o fato de que a pesquisa e o trabalho escrito de finalização de curso devem ser realizados ao longo de sua formação, não próximos à conclusão.

Além dessas questões, emerge outra igualmente relevante. Deve-se considerar que a disciplina Metodologia Científica foi inserida nos currículos dentro de um contexto em que não se detinha do desenvolvimento tecnológico que há na atualidade. E é de conhecimento dos professores universitários o quanto esse desenvolvimento impactou tanto na disciplina quanto na produção dos gêneros acadêmicos. Com isso, surge outra indagação: Como aproveitar os conhecimentos tecnológicos disponíveis em prol dessa disciplina, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros e, consequentemente, o trabalho do professor e o desempenho dos estudantes?

A fim de tratar da influência de diferentes parâmetros do contexto tecnológico contemporâneo no processo ensino-aprendizagem, faço a abordagem da seção a seguir.

4.2.3 O CENÁRIO DO MUNDO TECNOLÓGICO CONTEMPORÂNEO

Vimos que diferentes parâmetros estão inter-relacionados ao universo da disciplina Metodologia Científica em graduações. Entre eles, podemos mencionar o fato de essa disciplina ter sido incorporada aos cursos de graduação antes do contexto do mundo tecnológico contemporâneo. Naquele cenário, a pesquisa e as produções científicas eram muito mais difíceis de serem realizadas, em razão da restrição existente para se ter acesso ao conhecimento. Na atualidade, no entanto, o cenário tecnológico contribui significativamente

para a realização tanto de pesquisas, por meio da rede de computadores, quanto para a escrita acadêmica, por meio de programas editores de texto, como o *Word*.

Nisso, faz-se necessário igualmente situar o contexto do desenvolvimento do mundo tecnológico e sua repercussão sobre a educação universitária, sobretudo sobre essa disciplina. Com o advento dos computadores e, posteriormente, da *internet* e dos demais meios tecnológicos, houve inúmeras transformações em vários contextos, como, nos meios científicos, na comunicação, nos setores econômicos, além da própria sociedade (RIBEIRO e PAZ, 2012). Com isso, a educação, do mesmo modo, sofreu impacto desse contexto, visto que as sociedades passaram por transformações bem significativas.

Para esses pesquisadores, com os desdobramentos dessas mudanças houve um impacto diretamente na vida das pessoas. De acordo com Ribeiro e Paz (2012):

> Com essas transformações mudaram-se também nossos valores, nossos costumes e as pessoas passaram a ter interesses diferentes, ou seja, começaram a acompanhar essas mudanças, pois o computador além de ser um aparelho eletrônico também pode oferecer um conhecimento mundial de rápido acesso e que pode ser capaz de mudar tudo em nossa vida (RIBEIRO e PAZ, 2012, p. 1).

Relacionando essas mudanças ao ambiente de ensino, mais especificamente à sala de aula, as mudanças se deram em um tempo relativo curto. Em contrapartida, nem o sistema de ensino nem a prática docente acompanharam essas mudanças em tempo compatível para se ajustarem a essa demanda, de modo que ainda continua ocorrendo em instituições de ensino do país a mesma forma de abordagem que antecedia o contexto tecnológico. Não devemos esquecer as circunstâncias regionais, geográficas, etc. presentes no país. Porém, essa prática tornou-se obsoleta, partindo do princípio de que o *modus operandi* que antecedia o contexto tecnológico não dispunha dos recursos atuais.

Na contemporaneidade, as aulas sofrem interferências das mais variadas. Como, por exemplo, enquanto o professor desenvolve sua aula, os estudantes estão conectados, seja por celulares, seja por *notebooks*, enviando mensagens ou acessando a *internet* (SANTOS, 2011). Vimos também que o manuseio dos livros igualmente sofreu diferenças; na atualidade se dá de várias formas, além do impresso; pode ocorrer também por meio de *smartphones* e *tablets*, entre outros meios. Isso requer uma readaptação por parte dos professores e ajustes no sistema de ensino como um todo a esse novo contexto.

Quanto a esse cenário, Silva e Porto (2016) apresentam uma abordagem a respeito do mundo tecnológico, na perspectiva dos conhecimentos relacionados à disciplina Metodologia Científica. Enfatizam que:

> Vivemos hoje a sociedade da informação, do acesso imediato, da pesquisa *online*, em que boa parte das trocas e das interações interpessoais em diferentes ambientes é

> mediada por computadores em rede. Por isso, acreditamos que é preciso rever as perspectivas da iniciação à prática científica [...], sem com isso retirar dos estudantes a responsabilidade pelo aprofundamento dos conteúdos e o comprometimento com as atividades acadêmicas (SILVA e PORTO, 2016, p. 5).

Assim, a dinâmica que passou a fazer parte do cenário educacional, apontada por esses pesquisadores, de alguma forma, impacta o trabalho dos professores e o desempenho dos estudantes; e essa dinâmica pode ser vista, então, como benéfica, ou como prejudicial à prática de ensino, de acordo com a percepção adotada. De acordo com Gesser (2012), as possibilidades tecnológicas podem tanto auxiliar quanto dispersar a atenção dos estudantes, sobretudo em cursos de nível superior. Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade de ajustes no sistema educacional como um todo, pois o contexto tecnológico impõe mudanças relevantes para o currículo e para o processo ensino-aprendizagem, especialmente nas Instituições de Ensino Superior do país.

Em relação à disciplina Metodologia Científica, entre os pontos positivos, pode-se apontar como o mais significativo: a possibilidade de acesso por meios tecnológicos à informação e ao conhecimento, que constam em pesquisas das mais variadas sobre os temas dos mais variados e a eles relacionados. O que antes era encontrado apenas em bibliotecas, na atualidade os estudantes têm acesso diretamente do próprio computador individual ou do celular, por exemplo. Com isso, há uma mudança significativa na quantidade de informações e conhecimentos a que os professores e estudantes têm acesso, sobre os mais variados aspectos relacionados ao universo científico.

Estão presentes nas pesquisas a que se passou a ter acesso conhecimentos, experiências, relatórios e artigos sobre variados estudos; enfim, uma série de questões até então impensadas pelos que compunham o universo que antecedia essa nova realidade. Adicione-se a isso a relação ao texto propriamente dito, pois esta pesquisa faz um recorte sobre a produção textual acadêmica escrita. Nessa acepção, temos a possibilidade de criar versões do texto, fazer revisão e ajustes de modo bem mais fácil, em vários parâmetros, como: ortográfico, sintaxe, a reescrita de partes do textos, mudança de posição de parágrafos, seções etc., além da formatação.

Passam a figurar também de modo mais enfático a questão da ética e do plágio acadêmico. Em linhas gerais, quanto à ética – tanto a científica quanto à relacionada ao lidar com textos escritos por terceiros, deve haver exposição sobre o posicionamento correto do

pesquisador e enfatizá-lo entre os estudantes. Já no que se refere ao plágio[49], elemento bem significativo no universo acadêmico, nesse novo contexto, tem de se desenvolver entre os estudantes a conscientização de que ele não é bem visto no universo acadêmico e que não devem praticá-lo.

O papel do professor nesse novo universo tecnológico, consequentemente, sofreu um impacto significativo. Este passou de centralizador a mediador, pois não mais detém unicamente o conhecimento, considerando agora a existência de uma espécie de "via de mão dupla" quanto ao acesso à informação e ao conhecimento. Sobre essa questão, Gesser (2012), menciona que:

> Os professores passam a ser vistos como mediadores pedagógicos dos processos de ensino aprendizagem e não mais como fontes únicas e exclusivas no processo de construção e aquisição do saber, pois além do conhecimento específico de cada professor, a tecnologia favorece o acesso imediato de múltiplas fontes informativas que contribuem significativamente para a atividade docente (GESSER, 2012, p. 26).

Com isso, observa-se que, a partir do uso de novas tecnologias, o processo de comunicação entre professores e estudantes sofreu uma mudança significativa, de tal forma que, na atualidade, a comunicação virtual é fundamental no processo de aprendizagem. Outro ponto que merece destaque é o fato de que *e-mails*, *whatsapp*, entre outros mecanismos tecnológicos, aproximam professores e estudantes, o que possibilita uma maior interação entre as partes. Sobre essa percepção do processo comunicativo entre professor e estudantes ter-se modificado, expõe Gesser (2012):

> o processo de comunicação entre os professores e estudantes se altera sensivelmente a partir do uso desses recursos tecnológicos. Por exemplo, a disponibilidade para comunicar-se com os alunos virtualmente é fundamental para que o processo de aprendizagem não seja interrompido. O estudante precisa sentir-se motivado para que o diálogo seja mantido. As respostas exigidas pelos alunos poderão ser coletivas, mas muitas vezes, necessitam ser individualizadas de modo que atendam aos interesses distintos de cada um **(**GESSER, 2012, p. 28).

Essa nova configuração do processo ensino-aprendizagem impacta diretamente também sobre o desenvolvimento dos estudantes, pois a interação entre eles e o professor estende-se além dos limites das salas de aula. Nessa perspectiva, os professores podem dar suporte, proporcionar esclarecimentos aos estudantes independentemente dos horários estabelecidos. Além disso, os próprios estudantes têm a possibilidade de interagir, dirimir possíveis dúvidas, formar grupos de estudos virtuais, e todas essas possibilidades são

---

[49] Sobre o plágio no ambiente universitário, há uma abordagem no capítulo I, seção 1.5, ao tratar sobre o letramento acadêmico.

possíveis graças a esse contexto do mundo tecnológico. Esses recursos vêm a contribuir, portanto, para o *desenvolvimento proximal* dos estudantes (OLIVEIRA, 1993; MOREIRA, 1999), termo esse cunhado por Vygotsky.[50]

Tendo vivenciado essa transição para o contexto do mundo tecnológico, pude observar que, com essa mudança na prática do processo de ensino, a interação com os estudantes tornou-se muito mais dinâmica, pois estes podem dirimir suas dúvidas sem que isso ocorra em sala de aula, em outros momentos. Por outro lado, os professores igualmente podem fazer contato com os estudantes fora dos horários das aulas e fora do próprio local de ensino, a fim de transmitir alguma informação. Dessa nova forma de interação tem-se, pela visão de Vieira (2012), como consequência, o seguinte em relação ao professor:

> Para tanto o professor pode e deve incorporar as novas tecnologias em seu método de ensino. Falando a "língua do aluno", a compreensão do que está sendo estudado torna-se fácil e prazeroso para aquele que se identifica com seu universo simbólico, nesse caso o aluno (VIEIRA, 2012, p. 98).

Nessa perspectiva, os recursos do mundo tecnológico podem contribuir significativamente para o processo ensino-aprendizagem, para a interação entre professor e estudante e entre os próprios estudantes. Consequentemente, poderá favorecer também o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades das disciplinas, pois essa aproximação pode gerar certa tendência nos estudantes de se dedicarem mais aos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas e às atividades propostas, o que favorece a autonomia e independência nos estudos.

Como desdobramento dessa interação mais dinâmica, a comunicação entre professores e estudantes igualmente sofreu modificação, tornou-se mais amiúde, o que pode favorecer a empatia e o espírito de colaboração. Configura-se, assim, uma nova demanda de trabalho para esses profissionais, além das já mencionadas anteriormente. A esse respeito, Gesser (2012) menciona:

> É importante ressaltarmos, ainda, que esse intenso contato entre os professores e os estudantes demandará um número significativo de horas diárias ou semanais, aumentando a carga do trabalho docente **(**GESSER, 2012, p. 28).

---

[50] Zona de desenvolvimento potencial ou proximal é defendida por Vygotsky como "a distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o seu nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com outros alunos mais capazes". Nessa perspectiva de Vygotsky e seus colaboradores, em linhas gerais, a aprendizagem envolve a interferência de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência feita pelo estudante.

Essa demanda, sendo vista na percepção dos professores que atuam com a disciplina Metodologia Científica, confirma a sobrecarga de trabalho desses profissionais, que se potencializa, considerando o número de estudantes por turma, os variados conteúdos, os tipos de conhecimentos e as demais implicações já expostas no capítulo anterior[51]. Isso evidencia, mais uma vez, a importância de se rever a posição dessa disciplina nos currículos dos cursos de graduação, mais especificamente as ementas, com seus respectivos conteúdos.

Nessa perspectiva do currículo, mais especificamente, das ementas da disciplina Metodologia Científica, o universo tecnológico oferece novas ferramentas, que podem e devem ser utilizadas a favor do processo educacional, de modo adequado e compatível, sempre que possível. Com isso, maneiras de se fazer a exposição dos conteúdos e práticas educativas precisam ser repensadas e reavaliadas pelos professores.

Isso pode fomentar novas propostas, novas percepções sobre o *como fazer*, a fim de se ajustarem as aulas às novas ferramentas oferecidas pelo contexto tecnológico, que podem e devem ser aproveitadas no processo ensino-aprendizagem. As ações dos profissionais da educação precisam, portanto, de adequação a esse novo contexto, pois esses parâmetros incidem sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. Tem-se, dessa maneira, mais desafios que vão sendo incorporados à prática da vida acadêmica, à medida que o profissional incorpora as ferramentas do mundo tecnológico no desenvolvimento de seu trabalho.

Já em relação aos estudantes, igualmente, esse novo contexto social e tecnológico exige uma série de características, a fim de que desenvolvam autonomia nos estudos. Conscientes da potencialidade que podem desenvolver, os estudantes têm a possibilidade de gerenciar seus estudos, formar grupos engajados com sua própria formação e futura atuação profissional. A respeito dessa demanda deles exigida, ressalta Gesser (2012):

> Precisaremos de estudantes voltados para uma cultura educativa mais preocupada com os processos do que com o produto. Estudantes dispostos a se co-responsabilizarem por sua aprendizagem, para construírem junto com as instituições e professores os seus próprios caminhos para a aprendizagem (GESSER, 2012, p. 28).

Portanto, como pesquisadora/educadora desse novo contexto tecnológico, defendo que professores e estudantes devem estar cientes de suas responsabilidades no processo ensino-aprendizagem. Isso significa que os profissionais atuem como mediadores, porém não se esquecendo de estar à frente quando se faz necessário, com sua experiência, vivências,

---

[51] As atribuições do professor da disciplina Metodologia Científica constam no terceiro capítulo, item 3.7.

quantidade de leituras, didática, entre outros aspectos. Em relação aos estudantes, espera-se deles consciência de que devem assumir um papel de engajamento, pois eles são participantes ativos na construção do conhecimento.

Levando-se em conta as atribuições do professor da disciplina Metodologia Científica, este acaba demasiadamente sobrecarregado por ter de dar conta de tantos parâmetros, aos quais ele teve de se adaptar, além de todas as atribuições já expostas anteriormente, na seção 3.7. Contudo, o cenário do mundo tecnológico pode ser utilizado como benefício para sua prática educativa.

CAPÍTULO V

Neste capítulo, intitulado *Os dados do corpus de análise*, finalmente investigo os livros-textos. Porém, antes de se iniciar essa investigação, deve-se considerar que a abordagem aqui realizada não está vinculada ao conhecimento filosófico da disciplina que versa sobre conhecimento científico, mas sim às outras perspectivas que a envolvem, como gêneros acadêmicos, sua produção e a redação científica. Desse modo, cabe relembrar o terceiro objetivo específico desta tese, relacionado a esse capítulo: *analisar como o gênero monografia figura em livros-textos de Metodologia Científica destinados a cursos que demandam de produção escrita no final da graduação.*

Além do terceiro objetivo, como esta pesquisa trata também da produção acadêmica na perspectiva do sentido do texto, o quarto objetivo específico igualmente está relacionado a este capítulo. Qual seja: *analisar as abordagens propostas para a monografia de graduação nos livros-textos quanto aos elementos da textualidade coesão e coerência, considerando que esses elementos são intrínsecos à produção textual.* Vê-se, assim, a relevância e a convergência de dados deste capítulo na tese.

Quantos aos gêneros escritos que figuram no *corpus* de análise, antes de tratar da monografia faço igualmente um recorte, delimitando inicialmente os que os estudantes de graduação têm mais contato e/ou produzem: *resumos*[52], *fichamentos, resenhas, projeto de pesquisa* e a própria *monografia*. Posteriormente, vai havendo um direcionamento para esse último, a monografia. Com isso, observa-se a importância dada nos livros-textos aos gêneros mais comuns à graduação.

5 OS DADOS DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Os conhecimentos intrínsecos à produção de um gênero acadêmico são considerados fundamentais para serem desenvolvidos pelos professores de graduação, de tal maneira que a compreensão das especificidades da produção de uma monografia é inerente ao seu universo, sobretudo em razão da iniciação dos estudantes no ambiente universitário. Dessa forma, tem

[52] Cabe ressaltar que o gênero *resumo* foi desenvolvido no segundo capítulo. Aqui, refiro-me ao resumo informativo.

de haver o entendimento desses conceitos / conteúdos por parte de quem trabalha no ambiente universitário e de quem escreve na esfera acadêmica: professores e estudantes de graduação.

Nessa perspectiva, vimos que vários conhecimentos, até de outras áreas do saber, contribuem para a produção textual. Então, para expor os dados da análise, faz-se necessário ordená-los, partindo dos constituintes mais amplos – *letramento* e *gêneros* – aos mais específicos, a *monografia*.

5.1 Contextualizando a análise do *corpus*

Livros-textos propostos a atender à disciplina Metodologia da Pesquisa têm entre suas funções a de orientar professores e estudantes universitários em variados parâmetros, a saber: sobre o conhecimento científico em si, metodologias de pesquisa e quanto aos gêneros acadêmicos. Nesse cenário, fora gerado um roteiro para direcionar a investigação, quanto à abordagem que esses livros apresentam sobre os gêneros de que tratam e foram estabelecidos critérios para composição do *corpus*, quais sejam: edição, reedição ou reimpressão nos últimos dez anos, o que favorece à atualização da literatura.

Vimos que alguns elementos relacionados aos gêneros acadêmicos não são suficientemente compreendidos pelos iniciantes em graduação, e que há uma sobrecarga de trabalho dos profissionais das disciplinas básicas, nos primeiros semestres, entre elas, os professores de Metodologia Científica (ALVES, 2007; ANTUNES, 2010; MALHEIROS 2011; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; MEDEIROS, 2019; MEDEIROS e TOMASI, 2016; RANGEL, 2016). Some-se a isso o fato de a produção de gêneros envolver conhecimentos de outras áreas do saber, sobretudo da Educação e dos Estudos Linguísticos, de modo que os livros-textos destinados a esse público devem procurar atender a essa demanda.

Com base nessas informações apresentei, no quarto capítulo, um roteiro para direcionar a análise dos livros-textos, por meio de perguntas de quatro eixos estruturantes: (1) relacionadas ao letramento e aos gêneros; (2) ao eixo temático monografia; (3) ao sentido do texto; (4) às áreas de atuação e de formação dos autores. Com base nessas orientações, finalmente inicio a análise dos livros-textos que compõem o *corpus*. Cabe ressaltar que os livros são identificados na análise pela sigla (LT), mais o respectivo número a que se refere, de 1 a 22, conforme é apresentado ao longo dessa exposição.

A primeira das perguntas consiste em investigar os conhecimentos relacionados à área da Educação, ao letramento, que pode figurar como acadêmico e/ou científico, estudos esses

fundamentais para o processo de inclusão, familiarização e desenvolvimento dos estudantes no ambiente universitário. Além disso, esses conhecimentos favorecem a assimilação e o entendimento do que representa fazer parte do universo científico (CHASSOT, 2018; SASSERON, 2008; FILHO *et al*, 2017). Tais conceitos foram desenvolvidos no primeiro capítulo e sobre esses conhecimentos, estabeleço relação com os dados dos livros-textos, a seguir.

5.2 O letramento e o *corpus* de análise

No primeiro capítulo desta tese, vimos os estudos sobre o letramento, tanto no âmbito das ciências humanas – Letramento acadêmico – quanto no das ciências naturais – Letramento científico. Nesses estudos, o primeiro, o acadêmico, aqui se caracterizando como o somatório das três modalidades apresentadas por Street (1984, 2007, 2009) e Lea e Street (1998, 1999), quais sejam, o autônomo, o da socialização e o acadêmico propriamente dito, é a fusão de vários conhecimentos intrínsecos ao universo científico de que os estudantes necessitam. Consequentemente, há necessidade de professores e estudantes o conhecerem, a fim de que tais saberes possam promover uma melhor compreensão dos parâmetros relacionados a essa esfera, sobretudo os que dizem respeito à produção científica.

Com base nos estudos de Street, pesquisadores brasileiros desenvolveram variadas investigações no país, sobre o letramento acadêmico, como vimos no primeiro capítulo. Entre eles, podem-se citar: Fischer (2007), Marinho (2010), Moura (2015), Cerutti-Rizzatti (2009; 2012), Dionísio e Fischer (2010), Fiad (2011; 2015) e Oliveira (2015).

Já sobre o segundo, o letramento científico, em linhas gerais pode-se afirmar que foi incorporado aos estudos das ciências da natureza no país, decorrente da literatura e de documentos da língua inglesa, que tratam da inclusão de estudantes no cenário do desenvolvimento das ciências naturais para uso da tecnologia em seu próprio benefício e consequentemente para o da coletividade. Entre os pesquisadores brasileiros dessa abordagem, podem-se citar: Chassot (2018), Sasseron (2008), Sasseron e Carvalho (2011), Vitor e Silva (2017), Filho *et al* (2017).

Assim, fui buscar, nos livros que compõem o *corpus*, esses saberes da área da Educação sobre o imbricado processo ensino-aprendizagem. Sabe-se que é por meio de livros-textos que se busca atender à demanda dessa disciplina, em que geralmente conhecimentos dos mais variados são disponibilizados nos livros. Seguindo essa linha de raciocínio, os livros

são avaliados, entre outros elementos, quanto ao que oferecem sobre esses saberes, a fim de contribuir para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Nessa perspectiva, iniciei a análise dos livros-textos, relacionando os estudos sobre o letramento ao *corpus*. Ao me dirigir aos livros, questionando sobre esses conhecimentos, foram feitas, então, às seguintes perguntas:

Tabela 13 - Relação entre o letramento e o *corpus* de análise

✓ Quais livros trazem conhecimentos sobre o letramento?
✓ Quais são as relações estabelecidas nos livros-textos com os saberes sobre o letramento acadêmico / científico?

Ao buscar esses conhecimentos no *corpus*, observei, no entanto, que esses conceitos praticamente não foram adotados nos livros; ao menos de modo claro não foram identificados na grande maioria. Esse dado me causou um certo impacto. Constatei que apenas dois livros-textos contemplam claramente o conceito *letramento*. O primeiro é o de número 13[53], de Redação científica, que o adota na perspectiva do *letramento acadêmico*. O conceito é desenvolvido no nono capítulo do livro, o que trata sobre os gêneros acadêmicos.

Tendo por base um artigo científico, de 2014, que expõe as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no desenvolvimento de monografias, LT13 expõe o conceito, contextualiza-o e disponibiliza literatura, a fim de relacioná-lo aos trabalhos escritos de conclusão de curso. Essa contextualização é significativa para os leitores – profissionais que atuam no ambiente acadêmico e estudantes universitários, pois os situa quanto à inclusão do conceito no entendimento dos gêneros e das produções textuais acadêmicas.

Já o segundo livro-texto, LT21, traz na apresentação a terminologia *letramento científico.* As autoras informam que a prática de pesquisa e de ensino adotada há quase duas décadas por elas visa a contribuir efetivamente para desenvolver o *letramento científico*, o que possibilita uma abordagem pedagógica voltada para os gêneros discursivos e para a produção textual no contexto acadêmico. Essa informação figura apenas em um parágrafo da *Apresentação* do livro, não apresentando citação nem referência. Cabe lembrar que esse livro tem por objetivo a prática de produção textual.

---

[53] A partir deste ponto, utilizo a sigla LT mais o número do livro-texto, de 1 a 20, conforme já fora explicado anteriormente, referindo-se aos que compõem o *corpus* de análise. Por exemplo, nesse caso, LT13.

Constatar que apenas dois livros expõem claramente o conceito *letramento* causa inquietação, pois evidencia o fato de que se publicar para a educação superior na atualidade não necessariamente ocorre convergência de saberes de outras áreas para o entendimento do que a permeia, da necessidade de pesquisas constantes sobre conhecimentos que a atravessam. Retomando a complexidade que envolve o ensino superior no país, em que muitas vezes o livro-texto é o único recurso de apoio para o profissional da disciplina que nela atua nesse país tão plural e de dimensões continentais, isso tem uma representatividade bem significativa.

Essa constatação de que em apenas dois livros, LT13 e LT21, figura o conceito *Letramento* – no primeiro, o acadêmico; no segundo o científico –, é preocupante, pois implica a ocorrência de falta de percepção ou omissão por parte dos autores e/ou das editoras quanto a conceitos da área da educação que compõem o universo científico. Esses saberes podem favorecer o desenvolvimento da percepção sobre os parâmetros existentes nessa etapa tão significativa da educação, que é o ingresso e a adaptação por que passam os estudantes ao iniciarem um curso de graduação.

Em contrapartida, dois livros-textos adotarem claramente o conceito *letramento* sinaliza, mesmo que de modo tardio, para a inserção de conteúdos de outras áreas do saber, no caso, da Educação. Isso significa a inclusão do conceito na literatura referente ao universo da produção de gêneros acadêmicos. Outro ponto que merece ser ressaltado é o fato de que essa versão do livro primeiro livro, LT13, data de 2019, isto é, foi editada durante o processo de construção desta tese. O outro, LT21, adota o conceito de forma mais modesta, na apresentação do livro apenas, sendo explicitado uma única vez. A sua edição é de 2010, porém sua reimpressão é de 2018.

Outro aspecto que merece ser relembrado é o fato de que os livros-textos que compõem o *corpus* dispõem de edições de 2010 em diante, exceto LT9, que é uma segunda edição, atualizada e ampliada, de 2009. Sendo assim, o fato de um livro ter data de edição, reedição ou reimpressão atualizada não significa que os conteúdos nele oferecidos também estejam. Os estudos do letramento, nas duas perspectivas, foram incorporados à literatura do país já há algumas décadas, o que não é algo tão recente na literatura brasileira. Como os livros datam de, pelo menos, uma década no mercado, isso aponta para a necessidade de inclusão nos estudos sobre o universo acadêmico desses conceitos que podem beneficiar significativamente essa disciplina que trata de conhecimentos que atravessam todos os cursos de graduação.

Retomando a linha de raciocínio quanto ao letramento, um fato que se observa é que alguns livros trazem à discussão abordagens a respeito do universo acadêmico, das dificuldades enfrentadas por professores e estudantes, sem relacionar diretamente ao conceito. Tem-se, assim, conhecimentos publicados sem fundamentação teórica, como na educação básica, tratados de modo em que não necessariamente se expõe a literatura pertinente sobre os assuntos. Os autores tratam de suas experiências e dificuldades e das dos estudantes sem adotar fundamentação, sem relacioná-las aos estudos do letramento.

Fazendo o contraponto, no âmbito universitário, é situação *sine qua non* identificar as fontes de origem dos conhecimentos expostos nos textos. As citações diretas e paráfrases, por vezes em notas de rodapé, são mecanismos utilizados na esfera acadêmica para validar o texto e dar o devido crédito aos autores das fontes de origem. Além disso, há ainda a questão do plágio acadêmico, já discutido anteriormente. Esses aspectos caracterizam e distinguem um texto científico de um que não o é. Essas questões relacionam-se à próxima etapa da análise, que é referente à produção escrita de gêneros, de modo que confirma que esses saberes se inter-relacionam.

Com isso, pode-se inferir que há livros na instância acadêmica que não adotam em seus respectivos textos as características intrínsecas à escrita acadêmica ao fazerem abordagem sobre o universo científico. Essa constatação é observada nos livros-textos que se seguem: LT2, LT4, LT5, LT7, LT8, LT14, LT15, LT20, LT21 e LT22, pois oferecem conhecimentos sobre o letramento sem fundamentar sua escrita sobre essas questões a ele relacionadas. Dez livros correspondem a 45,5% do *corpus*, o que é um número expressivo.

Sobre esse dado temos, por um lado, uma parte significativa dos livros oferecem, de alguma forma, exposição sobre questões que envolvem o complexo ambiente universitário relativos ao trabalho do professor às dificuldades enfrentadas pelos iniciantes em graduação, com base em suas experiências, porém não incluem fundamentação teórica em seu discurso. Por outro, temos que uma parcela expressiva do *corpus* não oferece nenhuma menção quanto a esses parâmetros que envolvem o universo científico. Esse segundo grupo é o que está mais distante da proposta contemporânea, que visa a buscar compreender as inquietações recorrentes de profissionais e estudantes sobre os problemas que circundam os graduandos quanto ao ingresso, à permanência e à conclusão do curso de graduação.

Com isso, conhecimentos sobre o letramento – tanto o acadêmico quanto o científico – ainda são tímidos nos livros-textos destinados a professores e estudantes dos cursos de

graduação do país. Essa constatação é preocupante sobretudo quanto ao estado da arte de saberes relacionados à Educação, na perspectiva do ensino superior.

Com base nos livros do *corpus*, o número dos que tratam desses conhecimento é significativo, e a maneira como os autores fazem a exposição sobre esses conhecimentos é bem similar. Uma das maneiras de os autores exporem essas informações é mencionando suas experiências, por meio da apresentação do livro ou de um capítulo. Uma outra é em capítulo destinado ao contexto do universo acadêmico. Tendo que estabelecer um recorte para ilustrar esses relatos, a título de exemplos, ofereço, abaixo, algumas dessas abordagens.

Por exemplo, LT8, no primeiro capítulo, intitulado *Universidade, ciência e formação acadêmica*, trata sobre as questões que envolvem o âmbito universitário, relacionando-se, dessa forma, ao letramento. No final do livro, oferece vasta literatura, por sinal comentada, sobre as temáticas desenvolvidas em cada capítulo. A respeito do primeiro capítulo, o autor elenca sessenta e quatro obras, inclusive, parte delas é utilizada aqui na fundamentação teórica e/ou na construção do *corpus*.

No entanto, não oferece nenhuma literatura sobre o conceito *letramento*, quer o acadêmico, quer o científico, relacionando-o à proposta desse capítulo. Analisando essa literatura, constatei que ela é composta por: conhecimento filosófico, metodologias de pesquisa, diretrizes referentes à elaboração de escrita acadêmica de qualidade, normas técnicas, orientações para publicação dos trabalhos e produção textual, embora não se utilize o termo, "gênero".

Convém destacar que o livro que compõe o *corpus* que traz explicitamente o conceito *letramento*, desenvolvendo-o, figura nessa relação exposta pelo autor de LT8, Severino, que é o LT13, Medeiros; no entanto, a edição elencada é antiga, de 1991, que não disponibilizava ainda esse conteúdo, inserido há poucos anos. Essa constatação deixa claro que o conceito *letramento* ainda não consta de modo efetivo na literatura da disciplina metodologia científica. Daí surge igualmente a relevância da necessidade de a literatura numa pesquisa estar atualizada e de as editoras estarem atentas às novas abordagens sobre o processo ensino-aprendizagem no universo acadêmico.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes universitários, sobretudo nos primeiros semestres de graduações concernentes à adaptação e familiarização a um novo ambiente são algumas delas. Questões como o sistema hierárquico da instituição cujo estudante passa a fazer parte e as relacionadas à produção científica, que é mais complexa, comparada à que os estudantes estavam acostumados a desenvolver na educação básica (AQUINO, 2010;

SEVERINO, 2016; FERRAREZI JUNIOR, 2017), são parâmetros que, de certo modo, se referem ao letramento acadêmico.

Já em relação ao letramento científico, há autores que demonstram preocupação com a necessidade de os estudantes universitários desenvolverem as habilidades desejadas para o século XXI, igualmente sem mencionar fundamentação relacionada a esses conhecimentos. Entre eles LT2, LT7 e LT8. Estes, em número bem reduzido, expõem sobre questões futuras a que os estudantes da atualidade terão de vivenciar. Com isso, observa-se que o letramento científico, do mesmo modo, compõe os livros da análise, porém esses saberes não estão explicitamente referenciados.

Esse dado sobre o letramento acadêmico pode estar relacionado ao fato de a maioria desses livros ter sido produzida por professores com formação na área das ciências humanas, conforme exposto no segundo capítulo, e o que é defendido pela literatura sobre o letramento científico: este está restrito majoritariamente aos pesquisadores de sua área de atuação (SASSERON, 2008; SASSERON e CARVALHO, 2011; VITOR e SILVA, 2017; FILHO *et al*, 2017). Constatar isso gera certa inquietação, pois demonstra que as ciências naturais e humanas, em algumas questões, ainda se encontram, e esta é uma delas, compartimentadas em suas respectivas grandes áreas de atuação.

E, para que os conhecimentos desenvolvidos pelas diferentes áreas, sobretudo da Educação e dos Estudos Linguísticos, sejam efetivamente atravessados pelas diferentes áreas de quem atua na educação do país, por serem interdisciplinares, faz-se necessária a percepção de autores e editoras sobre essas questões, tão atuais no mundo contemporâneo. Isso envolve também os profissionais, pois estes devem buscar, nessas outras áreas, além da sua de construção, conhecimentos que possam agregar, enfim, contribuir para a sua contínua formação e para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Uma implicação decorrente da análise sobre o letramento é o fato de que se deve considerar ainda que parte dos profissionais que atuam na educação tem formação em bacharelado, de modo que é desprovida de formação pedagógica. Essa lacuna é suprida pelos livros disponibilizados; pois, de certa forma, estes trazem conhecimentos que os auxiliam em suas pesquisas, no planejamento das aulas, na literatura a disponibilizar aos estudantes; enfim, nas práticas pedagógicas. De fato, esses livros são de grande importância para os profissionais que atuam nessa disciplina assim como para os que orientam os estudantes em suas pesquisas.

Seguindo essa linha de raciocínio relativa à Educação, temos também uma relação intrínseca com os estudos sobre a *Aprendizagem significativa*, de Ausubel, (MOREIRA,

1999, 2016; SILVA e PORTO, 2016), discutidos no quarto capítulo, estudos esses que abrangem as áreas da educação e da psicologia e são relevantes para o processo ensino-aprendizagem. Com base nessa teoria, os estudantes têm de perceber relação entre o conhecimento desenvolvido nas aulas à sua vida prática, têm de haver sentido entre esses dois momentos. A aprendizagem se efetiva por meio de uma experiência em que ocorre uma interação entre estruturas mentais dos sujeitos com o meio ambiente (SILVA e PORTO, 2017).

Com isso, o que o estudante já dispõe de informação, isto é, o que ele já sabe, servirá de *ancoragem* para os novos conhecimentos, mais complexos (MOREIRA, 1999; 2016). Novas informações e experiências podem ser aprendidas e armazenadas na memória dos indivíduos, à medida que os conceitos tornam-se significativos para eles. Nesse processo, ocorre a aprendizagem significativa, em que tem de haver sentido entre as partes. Essa abordagem é interessante de ser explorada na educação superior, partido de conhecimentos de que o estudante dispõe de sua vida pregressa, sobretudo da aprendizagem mecânica.

Sendo assim, estudos da área da Educação, sobre o letramento e sobre a aprendizagem significativa, podem agregar, favorecer significativamente o trabalho dos profissionais da educação superior na sua prática pedagógica. Esses conhecimentos são relevantes, em especial, para os profissionais que não dispõem de formação em licenciaturas, apenas em bacharelado, que, como vimos, pode ser um dos óbices do desenvolvimento do professor universitário (TINTO, 1975; 1997).

Para encerrar essa etapa da análise, cabe relembrar que os conceitos *letramento acadêmico* e *letramento científico* vinculam-se à área da Educação, independentemente dos vieses adotados para tais conceitos. Na sequência, trago à discussão a abordagem, sobre os gêneros.

5.3 Os gêneros acadêmicos escritos e o *corpus*

Vimos que uma parte da avaliação no ensino superior realizada pelos professores nas disciplinas ocorre por meio da produção de gêneros acadêmicos escritos e a do próprio curso, geralmente por meio de uma produção escrita na finalização de curso. Pelos professores, temos: resumos, resenhas, artigos científicos; pelo curso, o projeto de pesquisa e o trabalho escrito de conclusão. Assim, estudantes universitários elaboram sua produção acadêmica e são avaliados por essas produções. Nesse cenário, os livros-textos, que são utilizados como

literatura de apoio a professores e estudantes, propõem-se a dar orientação para a realização dessas produções.

Nesse cenário, temos os estudos sobre os gêneros. Estes ganharam expressividade na educação brasileira com a inclusão desses conhecimentos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, e se estenderam por todos os níveis de ensino. Tendo como maior influente o pensador russo Bakhtin, cuja obra *Estética da criação verbal* [1953], (1997), dispõe de uma abordagem dialógica das expressões tanto faladas quanto escritas do indivíduos. Por meio de características relativamente estáveis, os gêneros passam a ser investigados pelo *conteúdo temático*, pelo *estilo verbal* e pela *construção composicional*. A relação entre esses elementos dão uma outra dimensão ao cenário do processo ensino-aprendizagem, de modo que *Estética da criação verbal*, de Bakhtin, provoca uma mudança de paradigma.

Os estudos sobre os gêneros possuem diferentes linhas de pesquisa pelos diferentes países, como os estudos do norte-americano Bazerman (2011a), do chinês Bhatia (2004), do belga Bronckart (2005), e estes contribuem significativamente para o aprofundamento dos estudos. Independentemente de corrente filosófica, há um ponto em comum entre elas, que é a mudança de paradigma quanto à percepção sobre o indivíduo – que é um ser social –, o que ele exprime e como o faz, o contexto em que isso se dá, a relação de sua expressão com outras da mesma esfera e a interação entre esses elementos.

Nessa linha de raciocínio, um imbricado e complexo sistema ocorre, em que áreas distintas do saber, como a psicologia, a linguística e a educação convergem para o entendimento desse processo que é o ensino e a aprendizagem. Essa visão sobre os gêneros ganhou significativa representatividade no Brasil, e, por decorrência, surgem pesquisadores que se dedicam a essa mudança de paradigma quanto à produção textual, em que passam a ser considerados outros parâmetros.

Entre os linguistas brasileiros que se dedicam a esses estudos, podemos citar Marcuschi (2008; 2011; 2012), Koch (2011a; 2011b), Antunes (2010), Koch e Elias (2009; 2014a; 2014b), Geraldi (2013), Fiorin (2008), Marinho (2010), entre outros. Conhecimentos, estudos e visões desses pesquisadores contribuem para o desenvolvimento de perspectivas sobre os gêneros no país, colaborando para a disseminação desses saberes, pelas diferentes áreas do saber.

As distinções feitas por Bakhtin foram: inicialmente identificá-los como de duas modalidades a que denomina de *enunciados*, os falados e os escritos; posterior a isso

conceitua-os como *gêneros* e verifica que existem os primários, utilizados no dia a dia, e os secundários, mais complexos. Mostra que os gêneros são relativamente estáveis, circulam em esferas e que eles se relacionam a outros dessa esfera; há intrínseca relação entre esse indivíduo social, o gênero produzido por ele e os contextos tanto do sujeito quanto do gênero, que é pertencente a um círculo de outros gêneros a que se relacionam. Esta é a base dos estudos sobre *gêneros*.

Relacionando esses conhecimentos à monografia, temos que esta é um gênero escrito, secundário, pois é complexo por pertencer ao universo científico. Já em relação à *relativamente estável*, esta dispõe de *significativa estabilidade*, dada a exigência de manutenção de um formato para comunicação da produção científica, inclusive existe padronização orientada por Normas Brasileiras (NBR). Temos ainda que a monografia irá circular na esfera acadêmica, relaciona-se a outras já produzidas sobre o tema em estudo, o indivíduo que a elabora é um estudante de graduação com suas especificidades, como as dificuldades para produzi-la. Além disso, sua monografia irá compor um conjunto de outros gêneros acadêmicos sobre o tema desenvolvido.

Essas características são intrínsecas; porém, como tratar de todos esses elementos ao propor abordagem sobre um gênero acadêmico escrito? Este é um dos grandes desafios dos pesquisadores e autores de livros-textos destinados a professores e estudantes.

Com base nesse exemplo, vimos o quanto os estudos sobre os gêneros são relevantes para o seu entendimento e sua produção. Portanto, livros-textos adotarem ao menos alguns desses parâmetros ao tratar dos gêneros irá favorecer a divulgação desses saberes no universo acadêmico. Dialogando com os livros que compõem o *corpus* de análise, verificar-se-á como é feita a abordagem do gênero *monografia*, que, como vimos, possui suas especificidades.

Antes disso, dirijo-me aos livros, questionando sobre quais gêneros acadêmicos eles tratam. Os dados mostraram que *todos* os vinte e dois livros contemplam diferentes gêneros, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 14 - Os gêneros acadêmicos escritos contemplados no *corpus*

Quais gêneros acadêmicos escritos figuram no *corpus*?	Livro
Artigo	LT1
Resumo, resenha, artigo e relatório	LT2
Projeto de pesquisa e fichamento	LT3

Artigo, resumo, projeto, TCC[54], monografia e dissertação	LT4
Artigo	LT5
Fichamento, resumo, resenha, projeto de pesquisa, artigo, relatório, monografia, dissertação e tese	LT6
Projeto de pesquisa	LT7
Monografia, TCC*, relatório, resumo, resenha, artigo, ensaio, dissertação e tese	LT8
Projeto, resumo, resenha, artigo, monografia, ensaio, dissertação, tese e relatório	LT9
Relatório	LT10
Projeto de pesquisa	LT11
Projeto de pesquisa e relatório	LT12
Fichamento, resumo, resenha, artigo, dissertação, tese, monografia, informe científico, ensaio, *paper*, projeto de pesquisa e relatório	LT13
Projeto de pesquisa, monografia, dissertação, tese, artigo e relatório	LT14
Resumo, resenha, artigo e TCC* (monografia)	LT15
Resenha	LT16
Resumo	LT17
Resumo	LT18
Diário	LT19
Artigo, resumo	LT20
Resenha, projeto de pesquisa, artigo e resumo	LT21
Resumo, resenha, projeto, monografia, TCC*, artigo, relatório, dissertação e tese	LT22

Pelos dados expostos acima, na tabela, ratifica-se que todos os livros-textos do *corpus* contemplam gêneros escritos. Essa constância, de certa forma, vem afirmar que esses livros atendem, a princípio, a essa finalidade de tratar dos gêneros acadêmicos. Resta saber até que

[54] Cabe relembrar que trabalho de conclusão de curso (TCC) não é efetivamente um gênero, como já exposto anteriormente no segundo capítulo, mas um termo utilizado de modo recorrente na literatura como sinônimo, inclusive por alguns dos autores do *corpus*. O asterisco (*) na tabela significa que esses autores utilizam essa sigla referindo-se a gêneros.

ponto essa abordagem é condizente ao universo científico, o que vai sendo explorado ao longo desse capítulo.

Entre os vinte e dois livros, no entanto, há os que se dedicam a um único gênero específico, o que foi apontado na categorização dos livros, no quarto capítulo. São os seguintes: LT1, LT5, LT7, LT10, LT11, LT16, LT17, LT18 e LT19. Deduzo que haja uma demanda ou exigência sobre os gêneros que neles figura. Referem-se ao artigo: LT1 e LT5; ao projeto: LT7 e LT11. Já LT10 é de cunho filosófico; LT17 refere-se ao resumo; LT18 e LT19 fazem menção ao diário de leitura.

Por outro lado, há os que tratam, pelo menos, de mais de um gênero, o que igualmente foi identificado na categorização, tendo por características serem de cunho mais amplos. São apresentados a seguir, quais sejam: LT2, LT3, LT4, LT6, LT8, LT9, LT12, LT13, LT14, LT15, LT20, LT21 e LT22.

Ao analisar esses números, percebo, na relação, que nove livros tratam de um único gênero acadêmico e que treze tratam de um número mais amplo, isto é, no mínimo, dois gêneros distintos. Convém informar que não houve intenção de se dividir o número de livros da maneira como se apresenta; de forma que esse fato ocorreu aleatoriamente.

Entre os gêneros acadêmicos, há os que figuram com maior frequência, são eles: o artigo, em 13 livros; o resumo, em 12; o projeto de pesquisa, em 11. Já a resenha e o relatório figuram em 9 cada um; a monografia, em 8; a dissertação, em 7. O ensaio e o fichamento figuram em 3, cada um deles. Quanto aos gêneros *paper*, informe científico e diário, figuram uma única vez. Com pouca frequência aparece caracterizado como gênero o *trabalho de conclusão de curso*, sinônimo de monografia, como já fora mencionado, em 4 livros. Estes, porém, utilizam a terminologia conjugada com *monografia*. Todos esses dados são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 15 - Número de ocorrências dos gêneros acadêmicos nos livros-textos

Gêneros acadêmicos	Número de ocorrências dos gêneros nos livros
Artigo científico	13
Resumo	12
Projeto de pesquisa	11
Resenha	9
Relatório	9

Monografia	8
Dissertação	7
Tese	6
Trabalho de conclusão de curso (TTC)*[55]	4
Ensaio / fichamento	3
Paper, informe científico e diário	1

Esses dados conferem maior direcionamento para os gêneros *artigo*, *resumo* e *projeto de pesquisa*. A fim de justificar esses números, é possível que o artigo figure como o primeiro deles em razão de estar relacionado à publicação e à divulgação de resultados de pesquisa de modo mais rápido. Talvez isso contribua para sua posição de destaque entre os demais. Em relação ao resumo, de acordo com suas características, ele pode figurar isoladamente como um gênero específico em suas respectivas categorias: o *indicativo* e o *informativo*, considerando-se o *resumo crítico* a resenha. Ou ainda como um dos elementos constituintes de outro gênero, como, por exemplo, do artigo ou da monografia, caracterizando-se como resumo informativo.

Já quanto ao projeto de pesquisa, este pode ser elaborado em qualquer modalidade do ensino superior: em cursos de graduação e de pós, *lato sensu* e *strictu sensu*. Isso pode justificar o fato de ele ter significativa relevância no âmbito dos gêneros acadêmicos tratados nos livros. Em contrapartida, há os menos recorrentes: ensaio, fichamento, *paper*, informe científico e diário. Estes já são pouco explorados nos livros-textos do *corpus*.

Quanto ao fichamento, tão relevante para se registrar dados antes da execução da pesquisa propriamente dita, sobretudo em graduação, em que os estudantes geralmente ainda não têm prática para fazer uma pesquisa, é pouco expressivo no *corpus*, figura em apenas três livros. Cabe ressaltar que o advento dos recursos tecnológicos possibilita, na contemporaneidade, outros mecanismos de se fazerem apontamentos de uma obra.

A ficha catalográfica torna-se assim mais específica para pesquisadores, que já adotavam essa prática, e para bibliotecas. Em pesquisas de estudantes, o arquivamento de resumos e fichamentos é feito comumente em arquivos no computador pessoal. Dessa forma,

[55] Na sequência, o trabalho de Conclusão de Curso já não figurará como gênero, em razão de ser, nesses casos, uma redundância de *monografia*.

os números apresentados podem indicar que esses gêneros que figuram com menos frequência não detêm tanta evidência quanto os demais. Esses índices podem caracterizar uma questão pessoal dos autores dos livros ou ainda podem figurar com base em suas experiências e respectivas formações.

Outro gênero recorrente é a resenha. Vimos, no segundo capítulo, referente aos gêneros, que a exposição sobre a resenha na literatura é bem diversificada, priorizando a sua estrutura e seus constituintes composicionais (SEVERINO, 2016; LAKATOS e MARCONI (2010), MEDEIROS (2019) e MACHADO *et al* (2016). Por vezes, não se faz menção à Norma Brasileira (NBR 6028), que trata do resumo e consequentemente desta, que é um tipo de resumo, no caso, um resumo crítico.

Essa constatação, aliada à falta de conhecimentos sobre o letramento e sobre questões textuais e semânticas, compromete o entendimento da resenha e sua prática pedagógica, especialmente atuando em graduação. Daí a importância de os profissionais do ensino superior buscarem aperfeiçoar-se, conhecerem essas implicações, de modo que seu entendimento sobre esse gênero considere todos esses parâmetros.

Quanto à frequência da resenha no *corpus*, é exposta em nove livros, o que corresponde a 40,9%. Esse dado é significativo, considerando-se as especificidades desse gênero, pois é adotado em graduação, sem que os estudantes tenham desenvolvido senso crítico para tamanha tarefa (LAKATOS e MARCONI, 2010). Essa questão é inclusive discutida na literatura, fazendo-se uma crítica a essa situação. A resenha foi apresenta no segundo capítulo inicialmente a fim de se mostrar como a literatura expõe os gêneros a que os estudantes de graduação têm mais acesso.

Portanto, há cinco gêneros que figuram com maior frequência nos livros, quais sejam: o *artigo científico*, o *resumo*, o *projeto de pesquisa*, a *resenha* e a *monografia*. Estes são os mais explorados na análise. Cabe frisar que o relatório também figura nessa relação com o mesmo número de vezes da resenha. Apesar desse percentual significativo, ele não é explorado na análise, pois foge ao escopo desta pesquisa.

Já os gêneros: artigo, resumo, projeto de pesquisa e resenha serão avaliados até determinado ponto da análise, por serem os que os estudantes de graduação têm mais contato. Depois, os estudos vão se delimitando em direção à monografia.

Sobre a monografia, apresento os dados mais adiante, na seção 5.5.4 deste capítulo separadamente, por ser esse o gênero sobre o qual me detenho mais e ser a delimitação da pesquisa. Em contrapartida, cabe mencionar que há alguns gêneros que figuram no *corpus*,

que, no entanto, não compõem o escopo, de modo que não os analisarei mais detidamente. Apresento-os na sequência.

O primeiro, o relatório, já foi citado anteriormente. Quanto à dissertação e à tese, cabe ressaltar que estas igualmente não compõem o escopo, por não serem produzidas em graduação. Já em relação aos demais que figuram em menor número, ensaio (três vezes), *paper*, informe científico e diário (uma única vez) –, como também não compõem o escopo, esses dados não serão analisados posteriormente. O que se pode mencionar a respeito é que estes podem figurar em razão pessoal, do próprio autor, ou das editoras ou ainda pelo fato de os livros atenderem também ao público de pós-graduação, mestrado e de doutorado.

Como fora informado instituições de ensino superior e professores, especificamente, adotam como trabalho escrito de finalização de curso de graduação tanto a monografia quanto o artigo científico, de tal forma que esses dois gêneros estão vinculados na análise, nessa etapa inicial. Posteriormente, debruço-me com mais ênfase na monografia, como se observa ao longo desta tese.

Cabe reafirmar que "trabalho de conclusão de curso" e "monografia" são utilizados como expressões sinônimas, inclusive são apresentados com essa abordagem em alguns dos livros-textos. Anteriormente informado em outros momentos desta tese, a monografia se caracteriza como uma produção escrita; já trabalho de conclusão de curso pode se referir a outros trabalhos que não sejam necessariamente escritos, como uma maquete, um software, um protótipo, por exemplo. Além disso, trabalho de conclusão não é um gênero acadêmico, como dá a depreender na literatura; é um termo genérico que se convencionou utilizar referindo-se à monografia.

A falta da nomenclatura adequada para se referir aos gêneros pode favorecer esse equívoco. Portanto, considera-se equivocado referir-se à monografia como trabalho de conclusão de curso, apenas. A maneira mais adequada a se fazer menção a ela é, portanto, *trabalho "escrito" de final de curso, "escrito" de finalização de curso ou até mesmo "escrito" de conclusão de curso*, sendo mais específico ainda, *de graduação*.

Com base nessa questão, cabe enfatizar que os livros do *corpus* não necessariamente adotam o conceito *gênero* para se referir aos conhecimentos intrínsecos a esse termo. Apenas quatro livros utilizam essa terminologia explicitamente: LT9, LT13, LT18 e LT21. O primeiro deles, LT9, faz menção a *gênero científico*, caracterizando-o como a abordagem de assuntos buscando sua explicação racional, cientificamente. Utiliza a expressão *texto científico*,

referindo-se à busca pela verdade, com certo grau de abstração, por meio de um vocabulário próprio e preciso. Faz contraponto do gênero científico com o literário e o técnico.

Resumidamente, não disponibiliza conhecimentos, apenas o menciona ora como gênero, ora como texto, caracterizando esse último como clareza, precisão, correção, de modo que se refere às qualidades do texto. Nesse caso, o propósito do gênero *científico* é o de registrar, comunicar, submeter à apreciação resultados de uma pesquisa; já como exemplos, cita comunicação e artigo científicos, resenha, entre outros.

Com base nessa abordagem, observa-se que *gênero,* expresso em LT9 não dispõe do mesmo sentido que o dos estudos de Bakhtin. Esse tratamento configura, mais uma vez, uma pluralidade de termos entre os estudos das ciências humanas, decorrentes da falta da utilização desse termo.

O segundo, LT13, é o de edição de 2019, que, para tratar dos gêneros acadêmico-científicos, faz uma expressiva abordagem sobre os estudos linguísticos, citando fontes, pesquisas já realizadas e correntes teóricas. Pode-se afirmar que a exposição é compatível ao esperado no ambiente universitário. O terceiro, LT18, expõe no título "Planejar gêneros acadêmicos", embora esse livro seja uma proposta de atividade pedagógica, não oferece conceitos nem parte teórica. Trata dos elementos constituintes de um gênero, de suas partes, apenas. Ocorre que, para realização de atividades, há necessidade de fundamentação, de outro material para isso. Por fim, LT21, ao utilizar a terminologia *gêneros acadêmicos,* não descreve o conceito; menciona apenas que este se refere ao artigo, ao *abstract* e a resenha, simplesmente.

Muitas vezes, os gêneros são tratados como *trabalhos*, *atividades*, *textos*, *textos acadêmicos*, *redação científica* (SEVERINO, 2016; LAKATOS e MARCONI, 2010; TEIXEIRA, 2014), de modo que a extensão do que significa efetivamente um gênero acadêmico escrito nos aspectos relacionados ao dialogismo, de Bakhtin, ainda não foram significativamente incorporados aos livros-textos destinados à disciplina Metodologia Científica. Ao buscar *gênero* no *corpus* de análise, tive a impressão de que os do universo científico são uma espécie à parte. Assim como o conceito *letramento* não figura nos livros, os estudos sobre *gêneros* também não receberam, ainda, a devida atenção, apesar do significativo número de publicações de livros, artigos, dissertações e teses sobre esse conceito, em especial, tratando-se dos gêneros do âmbito acadêmico.

Esses números ou ainda a falta deles corroboram para o fato de que os conhecimentos sobre as implicações relacionadas à produção textual ainda não constituem o universo da

disciplina Metodologia Científica. Esses dados são um contrassenso ao se considerar a dinâmica e a relação entre conhecimentos de outras áreas que vêm agregar a escrita acadêmica, no mundo contemporâneo.

Outro ponto que foi questionado nos livros diz respeito ao que é considerado relevante ao se oferecer exposição sobre determinado gênero. Na grande maioria, os livros tratam da estrutura composicional do gênero, de suas partes constitutivas, caracterizando-as sucintamente. Tratam igualmente de modo a caracterizá-los por: introdução, desenvolvimento e conclusão, oferecendo o que consta, em linhas gerais, em cada uma das respectivas partes (SEVERINO, 2016; LAKATOS e MARCONI, 2010).

Com isso, as abordagens propostas sobre gêneros acadêmicos não dão conta de outros elementos essenciais, como o sentido, a função, o contexto, o papel dos indivíduos e o próprio gênero na esfera de que faz parte, o universo acadêmico. Esses elementos advindos dos Estudos Linguísticos são imprescindíveis para a produção textual acadêmica na contemporaneidade.

Com base nisso, a próxima etapa da análise do *corpus* é relacionada aos Estudos Linguísticos. Vimos que, entre os elementos que favorecem o entendimento dos gêneros acadêmicos em si, constam questões intrínsecas ao próprio gênero: conceito, características, contexto, tipos, estrutura composicional e sentido. Nesse âmbito, inicia-se a análise de elementos intrínsecos aos gêneros que devem ser considerados, a fim de atender ao seu propósito, que é sua elaboração de modo satisfatório. Estes são apresentados a seguir.

5.4 Elementos da Linguística textual e semânticos e o *corpus*

Vimos, no segundo capítulo, os estudos relacionados aos gêneros e, mais especificamente na seção item 2.7, os Estudos Linguísticos, que ocorreram na Europa e seus desdobramentos nas pesquisas no Brasil. No país, teóricos adotam essas linhas de estudos e seus respectivos desdobramentos, como da Linguística Textual. Entre os pesquisadores, podem-se citar: Antunes, 2005; Koch 2006, 2008, 2009; Fávero e Koch 2012; Bentes 2012; Marcuschi 2008.

Com base nesses estudos, conhecimentos dessa área do saber foram sendo incorporados à produção de textos, inclusive os referentes ao ambiente universitário. Temos livros, artigos científicos, dissertações e teses que tratam de gêneros acadêmicos escritos de graduação, que passam a trazer tais conhecimentos com as respectivas fundamentações

teóricas e experiências profissionais. Tais estudos geram o fomento por essa abrangente área, por meio dos discípulos dos pesquisadores, em diferentes universidades pelo país.

Dos estudos sobre a gramaticalidade existente num texto, figuram variadas denominações, como *análise transfrástica* (além da frase), *gramática do texto* ou *ainda teoria do texto*, entre outras (FÁVERO; KOCH, 2012). Com isso, num texto há elementos que relacionam termos, períodos, parágrafos e o texto como um todo, dando-lhe unidade e sentido. Desse modo, surgem questões referentes à semântica do texto, fazendo um contraponto ao que a gramática das palavras, da frase e do período não conseguem explicar, por haver elementos pertencentes a essa outra instância: a do texto.

Como todas as áreas do conhecimento utilizam-se de textos para registrar e expressar seu conhecimento, pode-se afirmar que conhecimentos da linguística textual podem e devem compor todas as áreas do saber, a fim de deixar os textos mais claros e condizentes ao cenário existente na contemporaneidade sobre os elementos que facilitam a compreensão textual. Isso não quer dizer que os textos produzidos antes desses conhecimentos não sejam compatíveis, compreensíveis; ocorre que os estudos Linguísticos foram uma espécie de "divisor de águas", uma mudança de paradigma sobre o que é efetivamente um texto e quais elementos devem nele constar. Além disso, cabe relembrar a interdisciplinaridade da produção textual.

Por certo, não adotar esses conhecimentos implicar dizer que não se está levando em consideração esses saberes na atualidade, um contrassenso no universo científico, em que estar atualizado é algo imprescindível. Portanto, os estudos linguísticos, que são interdisciplinares, oferecem profícuas contribuições para a escrita de textos compatíveis com o universo científico, conforme discuto na sequência.

Igualmente considerando a quantidade de variantes e a complexidade que envolvem o ensino superior nesse país de dimensões continentais, em que produções acadêmicas ocorrem em todas as instituições de ensino superior do país, os elementos relacionados à tessitura do texto e suas respectivas questões semânticas compõem as indagações propostas para o *corpus*. Com isso, a análise visa também a identificar o que os livros oferecem de conhecimentos sobre essas questões relacionadas ao sentido do texto.

Deve-se considerar também que os autores dos livros são de distintas áreas do saber. Nisso, no *corpus*, figurou uma pluralidade de abordagens e termos referindo-se a esses elementos, ao que denominei nesta seção de *Elementos da linguística textual e semânticos*. Tive então que me deter um pouco sobre três outros elementos que figuravam conjugados: (1) *estilo,* (2) *paragrafação/conectivos,* (3) *tipologia textual,* além da própria (4) *textualidade*,

com os conceitos *coesão* e *coerência*. Inicialmente analisei os três primeiros elementos aqui identificados. Posteriormente, retornei aos livros a fim de analisar o quanto os conhecimentos da textualidade neles figuravam.

Assim, para os questionamentos sobre os aspectos linguísticos, os livros foram indagados quanto ao que oferecem de elementos textuais e semânticos. Um percentual significativo dos livros traz esse tipo de abordagem, como exponho e discuto a seguir.

Tabela 16 - Livros que tratam de elementos da linguística textual e semânticos

Tratam de elementos da linguística textual e semânticos? Quais?	Livro
Sim. Parágrafo; Estilo: clareza, concisão; Tipologia textual.	LT1
Sim. Estilo; Tipologia textual; Textualidade (coesão e coerência).	LT2
Sim. Estilo: clareza; Coerência. Texto argumentativo (cita apenas).	LT3
Não.	LT4
Sim. Estilo: clareza, brevidade (sucintamente).	LT5
Sim. Estilo: brevidade, concisão, clareza.	LT6
Sim. Estilo: clareza, concisão.	LT7
Sim. Parágrafo; Estilo (cita apenas); Coerência interna, item 6.1.5	LT8
Sim. Coesão, coerência; Tipologia textual; Estilo: clareza, concisão; Parágrafo.	LT9
Sim. Estilo: clareza; Coerência, apenas; Tipologia (argumentação).	LT10
Sim. Coerência na escrita.	LT11
Não.	LT12
Sim. Parágrafo. Progressão textual (articuladores); Estilo: concisão, clareza. Cita apenas coesão e coerência. Tipologia.	LT13
Sim. Estilo; Articuladores textuais; Coerência, apenas.	LT14
Sim. Parágrafo; Textualidade.	LT15
Sim. Conectores (organizadores textuais); Textualidade.	LT16
Sim. Conectivos (organizadores textuais).	LT17
Não.	LT18
Sim. Tipologia (argumentação).	LT19
Sim. Estilo; Coesão e coerência.	LT20
Sim. Estilo; Paragrafação.	LT21

Sim. Coerência, em um parágrafo, no quinto capítulo.	LT22

Pelos dados observados, tem-se, em certa medida, uma quantidade significativa de abordagens; pois, entre os vinte e dois livros, dezenove deles fazem referência aos parâmetros linguísticos e semânticos. Esses dados correspondem a 86,4%, o que é considerado um percentual satisfatório. Resta saber, no entanto, o quanto desenvolvem desses saberes e de que maneira. Em contrapartida, apenas três deles não oferecem nenhuma referência a essa questão, quais sejam: LT4, LT12 e LT18.

Ao me deparar com essa variedade de denominações para *sentido* do texto, fiz um levantamento, então, sobre as maneiras pelas quais esse conteúdo foi explorado pelos livros. Assim, detive-me mais detalhadamente sobre essas abordagens e observei subdivisões entre as quatro categorias: (a) relacionada a *estilo*, por meio dos conceitos *clareza*, *concisão*, *brevidade*, *impessoalidade*, entre outros, atribuídos ao parágrafo, especificamente; (b) relacionada ao *parágrafo*, com variadas denominações, como, *articuladores textuais*, *conectores*, *partículas de transição*; (c) à *tipologia textual*, com ênfase na argumentação, e, por fim, (d) à *textualidade*, aqui tratando do texto como um todo, por meio de conceitos como *coesão* e *coerência*.

Quanto aos percentuais, temos: 14 livros referem-se ao estilo; 9 referem-se aos conectores; 9, à tipologia textual; 13, à textualidade. Cabe ressaltar que esses conhecimentos são discutidos nessa sequência em razão de (d) *textualidade* ser o que se relaciona ao objetivo dessa abordagem; consequentemente, os três primeiros são expostos sucintamente.

Essas categorias não são excludentes nos livros, isto é, por vezes um livro trata sobre *sentido* do texto em mais de uma categoria. Os dados coletados significam que: 63,6% deles atribuem o sentido à *clareza*; 40,9%, aos *conectores* e à *tipologia textual*; já 59,1% deles atribuem à *textualidade*. Esses dados são apresentados na tabela a seguir e discutidos na sequência.

Tabela 17 - Percentuais semânticos e linguísticos contemplados nos livros

Categoria	Quantidade	Percentual	Livros
Estilo	14	63,6%	LT1, LT2, LT3, LT5, LT6, LT7, LT8, LT9, LT10, LT13, LT14, LT20 e LT21

Paragrafação	9	40,9%	LT1, LT8, LT9, LT13, LT14, LT15, LT16, LT17 e LT21
Tipologia textual	9	40,9%	LT1, LT2, LT3, LT9, LT10, LT13, LT15 e LT19
Textualidade	13	59,1%	LT1, LT2, LT3, LT8, LT9, LT10, LT11, LT13, LT14, LT15, LT16, LT20 e LT22

Vejamos, a seguir, mais minunciosamente, o que efetivamente cada um deles oferece.

Quanto a livros contemplarem apenas uma das categorias, LT5, LT6 e LT7 trazem informações apenas sobre estilo; LT11 e LT22, somente sobre textualidade. Já quanto aos livros-textos que não trazem nenhuma abordagem sobre os elementos linguísticos e semânticos constam três, LT4, LT12 e LT18. Inicialmente, pode-se expor alguns apontamentos sobre esses últimos livros, o que faço a seguir.

LT4 e LT18 são direcionados para quem escreve, isto é, para os estudantes universitários. LT4 menciona em sua apresentação que é destinado a jovens cientistas, que devem escrever sem medo das normatizações existentes; LT18 traz na quarta capa que é destinado a suprir a falta de material didático para a produção de gêneros. Já LT12 expõe a informação de que é um livro-texto de ordem prática, direcionado ao desenvolvimento de projetos e relatórios de pesquisa. Porém, o fato de serem direcionados à prática dos estudantes não justifica, pois deixam a desejar quanto os elementos intrínsecos à produção de gêneros.

Iniciando efetivamente a análise das categorias, discuto inicialmente os dados referentes a (a) *estilo*.

Verificamos que catorze deles tratam de (a) estilo. São eles, LT1, LT2, LT3, LT5, LT6, LT7, LT8, LT9, LT10, LT13, LT14, LT16, LT20 e LT21, o que equivale a 63,6% do *corpus*. Em grande maioria, a exposição apresentada refere-se aos elementos: clareza, concisão, impessoalidade, elegância, brevidade, entre outras nomenclaturas utilizadas. Um deles, LT2, trata de modo conjugado a estilo o elemento textual *coerência*.

Na abordagem, *estilo* é tratado nos livros relacionado à escrita, na perspectiva das *Qualidades do texto*. Porém, essa relação é característica de qualquer texto, e esses conhecimentos compõem a educação básica. Esses elementos são apresentados de modo sucinto, desarticulados, isoladamente; em outras palavras, os elementos são expostos fora do contexto de gêneros e da escrita acadêmicos. Com isso, tais livros, ao apresentarem essa abordagem, não agregam significativamente à escrita do âmbito universitário. Como a análise

não visa a essa perspectiva do sentido atribuído aos textos, mas sim à textualidade, a análise da percepção referente a (a) estilo está, portanto, encerrada.

Iniciando a análise da categoria (b) *parágrafo*, dos livros-textos, nove deles: LT1, LT8, LT9, LT13, LT14, LT15, LT16, LT17 e LT21 oferecem exposição sobre a importância do parágrafo, o que corresponde a 40,9%. Em grande maioria, a abordagem fica restrita ao âmbito exclusivamente do parágrafo, expondo os conectivos por meio dos quais os períodos dos parágrafos são desenvolvidos; isto é, de modo sucinto e desarticulado, não se estendendo ao texto como um todo.

As denominações utilizadas são variadas, entre elas: conectivos, articuladores textuais e ainda partículas de transição. Cabe ressaltar que LT15, no capítulo referente à redação científica, em sua exposição, cita Garcia (2010), obra essa publicada em 1967, que já sinalizava para a importância das partículas de transição / conjunções no desenvolvimento de linhas de raciocínio.

Cabe enfatizar também uma informação relevante apresentada por LT16. Este menciona a importância de elementos considerados anteriormente como gramaticais, como os conectivos passaram a ser vistos posteriormente como organizadores textuais, numa perspectiva mais ampla: a de estabelecer relações entre as ideias, frases e os parágrafos. Nisso, relaciona os articuladores textuais à coesão e à coerência, sem, no entanto, explicitar esses conceitos; menciona a função desses elementos, sem oferecer parte teórica. Deve-se considerar que esse livro é destinado à prática, isto é, a estudantes de graduação.

Pode-se inferir, então, que LT16 não dá conta dos conhecimentos de que os estudantes necessitam, de modo que o profissional que o adotar deverá apresentar esses conceitos ao estudantes, ampliar esses saberes, a fim de que a quantidade de conhecimentos e informações sejam pertinentes na produção de um texto considerado *satisfatório*. Em linhas gerais, o enfoque adotado nesses livros é direcionado à estrutura da paragrafação, por meio da qual são utilizados conectores para relacionar, nos parágrafos, suas respectivas partes.

Portanto, a análise quanto à paragrafação é superficial no livros, de conhecimentos a princípio já conhecidos pelos estudantes, de modo que a análise é, portanto, concluída.

A outra categorização, (c) *tipologia textual*, figura em nove livros-textos que disponibilizam algumas páginas ou parágrafos a respeito. São eles: LT1, LT2, LT3, LT9, LT10, LT13, LT15 e LT19, o que corresponde a 40,9% do *corpus*. Basicamente, os livros tratam dos conceitos e das características relacionadas à narração, descrição e dissertação, dando ênfase à argumentação, a título de caracterizar predominantemente a escrita acadêmica.

Sendo assim, verifica-se que essa categorização é minimamente desenvolvida. A questão é que, ao se tratar de *tipologia* e não se contemplar *gênero*, tem-se a visão antiga quanto ao texto, isto é, destituída dos estudos da linguística textual, o que se configura como uma falta de atualização nas abordagens. Cabe enfatizar que *tipologia textual*, a princípio, foge do escopo proposto nesta pesquisa, o que justifica ser exposta de modo restrito, não especificando a visão dos autores.

Um ponto que merece destaque é que os autores geralmente enfatizam a dissertação, porém não estabelecem relação com a coesão sequencial, que se dá por meio de conectores utilizados no desenvolvimento das ideias, sobretudo nas sequências argumentativas. Como geralmente é por meio de conectores que são desenvolvidas linhas de raciocínio, e essa relação não é expressa na abordagem, isso se configura como uma lacuna na exposição.

A título de exemplo, LT15, em poucos parágrafos, ao tratar da redação científica, oferece abordagem dos elementos *coesão* e *coerência* e menciona a *tipologia textual*, defendendo que a dissertação é a modalidade que deve ser utilizada nos textos acadêmicos. Nisso, o autor propõe uma convergência entre esses saberes, o que denota uma preocupação com esses parâmetros, apesar de ser de modo sucinto.

Cabe registrar que *tipologia textual* é um conteúdo amplamente desenvolvido na educação básica, nas aulas de língua materna, de modo que esse conteúdo é recorrente para os estudantes universitários[56]. Com base nisso, pode-se afirmar que, de modo geral, os livros não agregam conhecimentos ao oferecerem abordagem sobre tipologia textual, mesmo enfatizando a dissertação, pois uma das características das disciplinas de língua materna na educação básica é a produção textual, predominantemente argumentativa.

Quanto ao percentual de livros que trata de tipologia textual é preocupante, considerando-se que corresponde a 40,9% do *corpus*, próximo à metade deles. Assim como *estilo* e *paragrafação*, *tipologia* também não é ênfase nessa análise, de modo que não vejo necessidade de estender a discussão, e encerro aqui essa abordagem.

Já quanto a elementos da categoria (d) *textualidade*, que é o enfoque aqui desenvolvido, exponho e proponho uma discussão, com os dados coletados na sequência.

---

[56] Além disso, *Tipologia textual* refere-se a sequências textuais predominantes, não ao texto em si. Estabeleço essa distinção no segundo capítulo.

Por meio de estudos da linguística textual ocorreram predominantemente as investigações sobre a construção do sentido textual, a gramaticalidade do texto. Nesses estudos, Beaugrande e Dressler (1981) estabelecem, assim, um conjunto de critérios da textualidade. Caracterizados como princípios de construção de sentido nos textos, esse conjunto consiste em sete características que fazem que um texto seja, efetivamente, um texto, e não apenas frases isoladas, desconectadas.

Os sete fatores da textualidade são: (1) intencionalidade, (2) aceitabilidade, (3) informatividade, (4) intertextualidade, (5) situacionalidade, (6) coesão e (7) coerência. Pesquisadores do país, Antunes (2005), Marcuschi (2008), Koch (2008; 2009), Fávero e Koch (2012) adotam esses estudos e lhes dão continuidade. No segundo capítulo, na seção 2.7, há discussão de todos esses elementos; no entanto, os primeiros fatores dão ênfase aos indivíduos que participam do processo de produção; já os dois últimos têm relação intrínseca com o texto, de modo que esses dois conceitos são os que recebem ênfase nessa análise.

Por ser a *coesão* o critério que mais impacta diretamente a tessitura do texto, em linhas gerais, esse elemento consiste na relação de elementos presentes na superfície do texto, que se dá por meio de ligação, elos, uma tessitura que remete e progride entre os termos, parágrafos, períodos e o texto como um todo, dando-lhe unidade. Já a *coerência* consiste nas possibilidades que o texto tem de funcionar como uma peça comunicativa, por tratar do sentido do texto como um todo. Além disso, geralmente ocorre a intenção de quem produz o enunciado de ser coerente ao expressar seu pensamento.

Cabe ressaltar que, apesar de receberem denominações variadas entre os estudiosos, conforme visto na parte teórica (KOCH, 2009; MARCUSCHI, 2008; BENTES, 2012) e, por vezes, serem tratados como um único elemento, essas questões não interferem significativamente na prática da produção textual. Sendo assim, esses dois elementos da textualidade se inter-relacionam, pois no conceito *coesão* está incluída a palavra *sentido*, unidade, que diz respeito à *coerência*. Desse modo, estes são elementos intrínsecos ao texto e considerados relevantes na produção de gêneros.

Por fim, quanto à categoria *textualidade* propriamente dita, vimos que 13 livros-textos disponibilizam em suas páginas alguma exposição a respeito dessa abordagem. São eles: LT1, LT2, LT3, LT8, LT9, LT10, LT11, LT13, LT14, LT15, LT16, LT20 e LT22. Desse modo, observo que 59,1%, expõe sobre elementos da tessitura do texto, entre eles, os conceitos *coesão* e *coerência*. Por um lado, esses dados são significativos, pois implicam constatar que esses elementos textuais, tão expressivos na confecção de um texto acadêmico para que seja

considerado satisfatório, estão dispostos no *corpus*. Por outro, trazer abordagem sobre esses conceitos da textualidade é um percentual considerado pequeno quando comparado ao que trata de estilo, 63,6%.

Elementos da textualidade figurarem em menor número que estilo implica dizer que ainda não houve a inserção efetiva dos elementos linguísticos nos livros-textos. Esse fato é um sinalizador de que a literatura está desatualizada. Essa constatação torna-se preocupante, considerando-se que os estudos linguísticos foram incorporados aos do país já algumas décadas. Além disso, comprova certa falta de cuidado ou de atenção à dinâmica do mundo contemporâneo em relação a estudos de outras áreas do saber que vêm agregar a percepção sobre a produção textual acadêmica.

Ao me deter mais detalhadamente sobre esses livros, a fim de investigar a abordagem oferecida sobre a *textualidade*, que é o enfoque nessa etapa da pesquisa, analiso-os, um a um minunciosamente. Tem início, então, a abordagem sobre os aspectos linguísticos. A primeira impressão que tive, ao me deparar com esses dados, foi a de que, como figuraram de modo expressivo, *coesão* e *coerência* seriam conhecimentos significativamente explorados nos livros-textos do universo científico. A quantidade de livros era significativa, 13 deles, o que corresponde a 59,1% do *corpus*.

Os que oferecem essa abordagem são os seguintes: LT1, LT2, LT3, LT8, LT9, LT10, LT11, LT13, LT14, LT15, LT16, LT20 e LT22. Os livros foram questionados, então, quanto ao que oferecem de conhecimentos sobre os elementos da textualidade *coesão* e *coerência.* Por meio desse levantamento, faço exposição na tabela que se segue.

Tabela 18 - Livros-textos que tratam da Coesão e da Coerência

Tratam dos conceitos Coesão e coerência?	**Livros-textos**	**Identificação dos livros**
Coerência	LT1	Artigos científicos: como redigir, publicar, avaliar. (Pereira)
Coesão e coerência	LT2	As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa (Teixeira)
Coerência	LT3	Como elaborar projetos de pesquisa (Gil)
Coerência interna	LT8	Metodologia do trabalho científico (Severino)
Coesão e coerência	LT9	Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais (Michel)

Coerência	LT10	Métodos e técnicas de pesquisa social (Gil)
Coerência	LT11	Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto (Creswell)
Coesão e coerência	LT13	Redação científica: prática de fichamento, resumos, resenhas (Medeiros)
Coerência	LT14	Metodologia da pesquisa em Educação (Malheiros)
Coesão	LT15	Metodologia científica descomplicada: prática científica para iniciantes (Silva e Porto)
Coesão	LT16	Resenha (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli)
Coesão e coerência	LT20	Redação de artigos científicos (Medeiros e Tomasi)
Coerência interna	LT22	Metodologia do trabalho científico (Prodanov e Freitas)

Com base nesses dados, analiso a abordagem oferecida por esses livros e proponho discussão quanto a cada proposta, o que exponho na sequência.

O primeiro deles, LT1 trata apenas da coerência, relacionada a estilo. Ao propor abordagem sobre as qualidades da redação científica, há menção à coerência, fazendo contraponto à sua falta, à incoerência. Seu autor não faz citação nem referência à literatura sobre o termo. Com isso, observa-se que o conceito é apresentado sem ênfase; é apenas um elemento mencionado entre outros.

Já LT2 traz a informação de que os textos se organizam e se expandem numa dada sequência, por meio de recuperações de um saber já conhecido e de uma nova informação nele incluída. Apresenta um diagrama em que ilustra a organização macro e microestrutural do texto. Neste, constam os conceitos *coesão* e *coerência*. Menciona também que existem conhecimentos prévios de que os estudantes devem dispor, quais sejam: linguísticos, tipos de textos e suas respectivas características e conhecimento de mundo.

Quanto aos dois conceitos, LT2 apenas os expõe, por meio do diagrama apresentado. Na abordagem, oferece referência, em nota de rodapé. Esse livro-texto possibilita, mesmo de modo sucinto, a quem interessar, recorrer a conhecimentos e leituras sobre esses elementos textuais. Cabe ressaltar que LT2 apresenta o conceito *coerência* também referindo-se a estilo, como vimos anteriormente. Isto é, o termo aparece em dois momentos do livro, como

elementos distintos, sem exposição quanto às relações existentes, sem citação nem referências.

Outro livro, LT3, em capítulo destinado à redação do gênero específico de que trata – o projeto de pesquisa –, dispõe de dois subtítulos: *estrutura* e *estilo*. Ao se referir a estilo, entre as qualidades básicas da redação menciona a *coerência*. Esta é, assim, apresentada na perspectiva do parágrafo, com seu tópico frasal e o seu desenvolvimento, que ocorre por meio das ideias secundárias. Observa-se aqui pluralidade na terminologia, ao se considerar a *coerência* como sendo integrante de *estilo*. A abordagem desse livro é bem concisa e deixa a desejar, pois não oferece referencial sobre o conceito, elemento esse essencial no universo acadêmico.

Na sequência, LT8, dentro de capítulo direcionado a monografias de pós-graduação, apresenta um subitem relacionado à coerência do texto. A perspectiva adotada é referente à *coerência interna* que todo texto deve dispor, o que é subdividido em dois níveis: o primeiro, relacionado à articulação lógica do raciocínio, denominada coerência lógico-estrutural; o segundo, relacionado à opção metodológica e ao referencial teórico, em que as etapas do raciocínio lógico são coerentes com as estruturas epistemológicas do método. Com isso, a abordagem apresentada ocorre numa perspectiva diferente da defendida pela linguística textual, em relação aos fatores da textualidade. Portanto, não cabe explorá-la nessa abordagem por fugir ao escopo da pesquisa.

Seguindo a sequência, três livros apresentam abordagens bem sucintas. São eles: LT9, LT10 e LT11. O livro LT9 apresenta um capítulo destinado ao texto científico. Em subitem relativo às *qualidades da linguagem escrita*, expõe os conceitos *coesão* e *coerência*. O que figura sobre tais elementos da textualidade é basicamente isso. Dessa sequência, LT10, no último capítulo, numa seção destinada a *estilo*, apresenta o conceito *coerência*, tratando da ordenação lógica das ideias, igualmente de modo sucinto.

O último dessa sequência, LT11, em capítulo referente a *estratégias de redação*, apresenta o conceito *coerência* fazendo menção à escrita. Para o autor, como o manuscrito necessita ter legibilidade, as ideias se inter-relacionam e fluem de uma sentença para outra, de um parágrafo para o outro. A percepção desse autor é a de que coesão e coerência têm o mesmo significado. Na exposição, utiliza um esboço de proposta de produção textual de um estudante, em que identifica elementos que se relacionam no texto, por meio de setas, mencionado tanto a coesão quanto a coerência. O autor menciona ainda que utiliza essa estratégia com seus alunos, a fim de que identifiquem as relações estabelecidas nos textos.

Um aspecto referente a esse livro, LT11, que merece ser enfatizado é o fato de ser uma tradução. Sendo o livro original americano, mais ainda se deve relevar a percepção do autor sobre os conceitos serem tratados como sinônimos. Desse modo, é compreensível essa abordagem para quem tem conhecimento a respeito, de que existem esses dois conceitos e que são distintos.

Outro livro, LT13, em seção destinada às características da linguagem, apresenta, junto a outros relacionados a estilo, como clareza, concisão e impessoalidade, os conceitos *coesão* e *coerência*, em um único parágrafo. Cabe aqui registrar que em LT13 figuram outros conceitos relevantes na produção de gêneros acadêmicos, além de oferecer uma abrangente exposição e literatura da área. No entanto, ao tratar de *coesão* e *coerência*, faz menção aos conceitos minimamente, relacionando-os a estilo.

Além deste, temos LT14, que, em seção relacionada a *sugestões para a redação de parágrafos de um relatório final*, apresenta sucintamente o conceito *coerência*. Informa que esta faz referência à fluidez e à lógica que se percebe quando se lê um texto que é completo. Esse livro não traz abordagem sobre a coesão. Outro livro, LT15, expõe uma citação, ao tratar de redação científica. Refere-se à coesão textual, com o intuito de mostrar que as frases do texto devem estar interligadas, demonstrando a existência de um único direcionamento.

Uma abordagem interessante é a de LT16. As autoras mencionam que os conectivos geralmente são conhecidos como organizadores das ideias restritas às frases, porém a função deles é mais ampla. Com isso, as autoras estabelecem relação entre os conectivos e sua importância no desenvolvimento de ideias que vão além do parágrafo, ampliando a visão sobre eles. Ao enfatizar essa mudança de perspectiva sobre os conectores, as autoras relacionam esses elementos aos parâmetros da textualidade, mesmo que sucintamente.

Já LT20 traz uma ampla abordagem quanto aos dois conceitos. Em capítulo intitulado *Normalização textual*, o segundo item é destinado a esses elementos da textualidade. Quanto à coesão, cita os tipos, apresenta exposição, menciona os mecanismos e oferece exemplos. Em relação à coerência, igualmente, apresenta o conceito, com fundamentação teórica. Assim, LT20 propõe uma abordagem, de modo a oferecer explicação e fontes, para consulta e pesquisa. Cabe enfatizar que esse livro é destinado à redação de artigos científicos.

Por fim, o último livro nessa etapa da análise: LT22. Este traz abordagem sobre a coerência em dois momentos. Basicamente, ao tratar do método científico, como um dos

critérios da cientificidade, referenciando Demo (2000)[57], e ao expor sobre a *coerência interna*. No entanto, não oferece nenhuma citação para fundamentar essa segunda abordagem. Cabe enfatizar que as mesmas informações constam em outro livro citado anteriormente, LT8, do Severino, que apresenta a mesma estrutura e abordagem, porém com as devidas fontes. Ao consultar as referências de LT22, verifico que nele consta a do LT8, contudo o autor não citou o livro que fundamentou sua exposição dentro do próprio texto.

Com base nesses dados, observa-se que um percentual expressivo apresenta abordagem sobre os fatores da textualidade *coesão* e *coerência*, discutidos no segundo capítulo. São desenvolvidos como elementos fundamentais para uma escrita satisfatória, ora na perspectiva das qualidades do texto, conteúdo esse atribuído à educação básica, ora como elementos da textualidade. Porém, dos livros que apresentam esses conhecimentos sobre a textualidade de forma mais condizente ao universo científico, com citações e exemplos, apenas um deles o faz: LT20. Um livro-texto entre vinte e dois iniciais corresponde a 4,5%, um número relativamente baixo, considerando-se o quantitativo apresentado inicialmente.

Esse livro é destinado à redação de artigos científicos e foi produzido por dois autores, tendo um deles formação em Letras. Certamente, esse fato muito contribuiu para que haja exposição sobre esses elementos tão essenciais à escrita acadêmica. Essa constatação está relacionada à análise entre a formação do autor e a construção do livro, mais adiante.

Ocorre também que uma parcela significativa dos livros apresenta percepção restrita ao parágrafo, não ao texto como um todo. Verifica-se, inclusive, na exposição de alguns livros-textos apenas ao elemento *coerência*, desvinculado da *coesão*, como se esses dois conceitos da textualidade não fossem intrínsecos. Os livros tratarem desses elementos minimamente implica algumas reflexões.

A primeira delas diz respeito aos conceitos serem incorporados às qualidades do texto, de modo descontextualizado, sem oferecer citações. Isso incorre, por um lado, numa tentativa de trazer novos elementos a agregar à produção de textos; por outro, num reducionismo por parte dos livros em relação a esses conceitos. Outra constatação refere-se ao fato de os livros contemplarem os conceitos sem disponibilizar literatura para o leitor. Sabe-se, e já foi mencionado ao longo deste texto, que é essencial indicar, de alguma forma, as fontes pesquisadas, porém uma parcela deles tenta aproximar-se dos livros didáticos, favorecendo a

[57] Pedro Demo. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2000.

uma terceira categoria, que denominei de livros híbridos. E sabe-se também que, tratando-se do ensino superior, é imprescindível citar as fontes.

Cabe aqui registrar, assim, certa pluralidade na forma de se fazer abordagem dos conceitos *coesão* e *coerência*, sem ao menos haver um cuidado ao apresentá-los, contextualizando-os, oferecendo citações e/ou referências. Esses conceitos são relevantes para a escrita, sobretudo a do universo científico. Dessa forma, os livros-textos do *corpus* adotam uma visão a respeito desses elementos da textualidade que não corresponde à sua real dimensão, que é mais ampla, não se limita ao parágrafo, vai além dele, pois diz respeito ao texto como um todo.

Consequentemente, pode-se afirmar que esses livros estão desatualizados quanto aos conhecimentos e avanços dos estudos sobre a textualidade, o que implica afirmar que a produção de textos no universo acadêmico não está recebendo a devida atenção por seus autores e/ou suas respectivas editoras. Para finalizar essa abordagem, cabe retornar ao comentário do que são as propostas iniciais apresentadas pelos livros e o que é efetivamente oferecido para seu público-alvo.

Os conceitos e as informações não necessariamente são tratados de modo claro, contextualizados, com as devidas citações e referências, isto é, de modo condizente às abordagens esperadas para o público do ensino superior. Essas características intrínsecas ao ambiente universitário são importantes, pois direcionam o leitor para outras leituras, caso seja de seu interesse, o que converge para fomentar a pesquisa e a autonomia nos estudos.

Outra questão que surge diz respeito ao fato de alguns livros trazerem expresso na capa o termo *Metodologia*. Fora exposto e discutido anteriormente, no quarto capítulo, item 4.2, uma categorização dos livros, por tratarem de assuntos dos mais abranges na área da disciplina Metodologia. Assim, foram agrupados em: (a) os mais amplos, com ênfase em conhecimentos filosóficos; (b) os destinados a elaboração de um gênero específico; (c) os de redação científica propriamente dita.

Como se pode observar, independentemente da categorização de que o livro faça parte, isso não faz diferença ao tratarem dos elementos textuais, pois constato que livros das três categorias contemplam elementos da textualidade. Tem-se, por exemplo: (a) mais amplos: LT2, LT8, LT9, LT10, LT14, LT22; (b) destinados a elaboração de um gênero: LT1, LT3, LT11, LT20; (c) redação científica: LT13; LT15, LT21.

Outra constatação refere-se à questão de os livros serem autodenominados *didáticos* ou *livros-textos*. Parte deles, a fim de ampliar o público-alvo, ora se autodenominam

didáticos, ora livros-textos. Essa questão igualmente não interfere nessa análise, pois na relação figuram livros de ambas as denominações. Por exemplo, são identificados como livros-textos: LT3, LT9, LT10 e LT13. Entre eles, LT3 é destinado à elaboração de um gênero específico; LT9 e LT10 são mais amplos, abrangendo o cunho filosófico e a elaboração de produções textuais; já LT13 é específico para a redação científica.

A seguir, faço a exposição dos dados coletados do *corpus* sobre o trabalho escrito de finalização de curso de graduação, propondo uma discussão sobre esses dados, relacionando-os à literatura.

5.5 O trabalho escrito de finalização de curso de graduação

Vimos, no terceiro capítulo, que, por meio de legislação pertinente e explicitada, buscam-se legitimar as condições e os propósitos de se oferecer uma educação que capacite os estudantes a se tornarem cidadãos críticos, com conhecimentos sobre como fazer pesquisa, com habilidades para desenvolver conhecimento científico e se fazerem detentos de autonomia (BRASIL,1996, 2001, 2002, 2003).

O trabalho escrito de conclusão de curso de graduação figura na Norma Brasileira 14724, de 2011. Além deste, constam ainda nessa norma o trabalho de graduação interdisciplinar, o trabalho de conclusão de curso de especialização e/ou aperfeiçoamento. Por meio dessa norma, são especificados os princípios gerais para elaboração de "trabalhos acadêmicos". Nela, são apresentadas todas as orientações a fim de se garantir a padronização desses trabalhos, tendo explicitamente escrito como esses trabalhos: *teses*, *dissertações* e *outros*. Isto é, a monografia de graduação enquadra-se nesse "outros".

Há, do mesmo modo, na literatura e no *corpus* referência às produções acadêmicas por meio de expressões como: *trabalhos acadêmicos*, *atividades científicas*, simplesmente "*trabalhos*", entre outros (SALOMON, 2004; SEVERINO, 2016; LAKATOS e MARCONI, 2010). Cabe relembrar que *trabalho de conclusão de curso* é um termo genérico que foi inserido no ambiente acadêmico para se referir a todas as produções, não fazendo distinção entre elas, abrangendo assim a várias específicas; portanto, *não é um gênero acadêmico*.

Além disso, há uma distinção estabelecida entre o termo *trabalho de conclusão de curso*, já mencionado ao longo desta pesquisa, que não necessariamente é escrito, e o *trabalho "escrito" de finalização de curso,* que é a *monografia*. Este pode ser ainda um artigo científico, a critério do professor e/ou do orientando.

Na perspectiva textual, esses termos amplos são elementos coesivos que podem também ser utilizados para se fazer referência a gêneros específicos. Nos estudos sobre coesão, vimos que utilizamos, nos textos que produzimos, elementos que já apareceram, não os repetindo com a mesma expressão. Estes se subdividem em *hiperônimos* e *hipônimos*. Os prefixos *hiper-* e *hipo-* dão orientação para o que significam.

Assim, são denominados *hiperônimos* os elementos coesivos genéricos. Estes são termos amplos que abrangem vários outros. Já os denominados *hipônimos* referem-se a um gênero específico, por exemplo, a monografia. Esses últimos correspondem à unidade, a cada um dos gêneros especificamente. Logo, são hipônimos para gêneros acadêmicos escritos: artigo científico, monografia, resenha, resumo, projeto de pesquisa, etc. Com base nessa exposição, termos como *trabalho acadêmico*, *trabalho de conclusão* ou simplesmente *trabalho* são *hiperônimos*, pois se referem às variadas produções acadêmicas, independentemente de serem escritas ou orais, porque são termos amplos.

Há ainda outra questão relacionada às graduações. Existem as que não necessariamente adotam a monografia nem o artigo como trabalhos de finalização de cursos, de tal forma que há trabalhos de finalização de curso que não são escritos, como: a produção de uma maquete, um *software*, um protótipo, entre outros. E todos esses termos genéricos: *trabalho de finalização de curso*, *trabalho acadêmico*, *trabalho* apenas, entre outros, figuram na literatura como sinônimos.

Essas questões comprovam que as produções textuais dos livros-textos ainda não incorporaram conhecimentos correspondentes aos gêneros discursivos e, consequentemente, aos elementos coesivos, pois estes são conhecimentos intrínsecos à produção textual. Defendo que essa pluralidade de termos e a ausência de explicação sobre termos hipônimos, pela falta de tratamento na visão de *gênero* especificamente, podem estar contribuindo significativamente para a ocorrência de dúvidas, falta de clareza e as ambiguidades existentes.

O fato é que uma parte da literatura não adotou conhecimentos sobre os estudos dos gêneros nem sobre os elementos coesivos. Esse dado pode passar despercebido por quem não detém os conhecimentos sobre essas questões intrínsecas à produção textual. Porém, essa falta de abordagem sobre esses elementos implica uma lacuna na confecção dos livros-textos quanto às suas respectivas produções destinadas ao universo acadêmico, pois estes não estão atualizados quanto a conhecimentos dos estudos linguísticos sobre a produção textual, tanto no próprio texto em si da literatura como ao tratar dos gêneros discursivos acadêmicos, além de não oferecem informações sobre as normas brasileiras (NBRs) pertinentes às produções.

Essa lacuna acaba influenciando, de alguma forma, o trabalho dos profissionais que utilizam os livros como suporte para pesquisa, confecção de suas aulas, material de leitura para os estudantes, pois esses conhecimentos devem ficar claros para os professores do ensino superior, independentemente de sua área de atuação. Consequentemente, os próprios estudantes dessa esfera como um todo sofrem com essa lacuna na literatura, pois isso pode gerar confusão, sobretudo em quem é iniciante. Tem-se assim uma espécie de estagnação quanto a conhecimentos dos estudos linguísticos na produção textual dos livros-textos destinados à disciplina Metodologia Científica.

Retornando aos livros, vimos, no item 5.3, a relação de todos os que compõem o *corpus*. Com isso, observamos que alguns deles não contemplam a monografia nem o artigo científico. Desse modo, temos que excluí-los nessa etapa da análise, em razão de fugirem ao escopo da proposta aqui desenvolvida, pois tratam de outros gêneros, que não são utilizados como trabalho de finalização de curso, tais como: a resenha, o resumo e o projeto de pesquisa.

Ao longo da análise, livros vão deixando de compor o *corpus*, dada a delimitação ao gênero *monografia*. Temos, então, nessa etapa, a exclusão de oito livros que tratam desses outros gêneros, quais sejam: LT3, LT10, LT11, LT12, LT16, LT17, LT18 e LT19. Na tabela a seguir, exponho os respectivos gêneros de que tratam esses livros.

Tabela 19 – Livros-textos excluídos na segunda etapa da pesquisa

Gênero contemplado	Livro-texto
Projeto de pesquisa e fichamento	LT3
Relatório	LT10
Projeto de pesquisa	LT11
Projeto de pesquisa e relatório	LT12
Resenha	LT16
Resumo	LT17
Resumo	LT18
Diário	LT19

Com base nesses oito livros, pode-se inferir que 36,4% deles é um percentual expressivo na totalidade do *corpus*. O projeto de pesquisa figura em três deles: LT3[58], LT11 e LT12, o que pode significar a importância deste no âmbito do universo acadêmico, pois é uma produção que figura em todos os segmentos da educação universitária. Defendo que o projeto receba essa atenção a mais por ser utilizado não como o de *finalização de curso*, pelo contrário, é o de *iniciação* em todas as etapas da educação superior, em graduação, pós, mestrado ou doutorado. Os livros que trazem o projeto são destinados a ambos os públicos: a iniciantes de graduação e a pesquisadores com mais maturidade para pesquisa. Além destes, cabe destacar LT10, que é um livro de cunho filosófico e que trata apenas do relatório.

Já quatro dos cinco livros que compõem a coleção *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*, destinada a gêneros, mencionada anteriormente, temos: LT16 oferece abordagem sobre a resenha; LT17, sobre o resumo; LT18 e LT19 referem-se ao diário. Portanto, esses quatro livros da coleção enquadram-se aqui, o que é um contrassenso, pois nenhum deles contempla a monografia.

Com base nessa abordagem, observa-se a importância dos professores de graduação, em orientar e esclarecer questões das mais variadas que permeiam o universo da produção dos gêneros acadêmicos como um todo. Ademais, deve-se considerar que, independentemente da área específica e das especificidades dos gêneros nelas produzidas, a escrita acadêmica atravessa todas as áreas do saber, por ser a produção textual interdisciplinar.

Dando continuidade à linha de raciocínio quanto ao termo *trabalho escrito de finalização de curso*, conforme visto no segundo e terceiro capítulos, vimos que esse termo pode referir-se, além da monografia, ao artigo científico. A monografia será exposta e discutida após o artigo. Sendo assim, na sequência, faço a exposição e proponho reflexão sobre o que figura nos livros-textos sobre esses dois gêneros.

5.5.1 O ARTIGO CIENTÍFICO

Vimos que o artigo científico é um gênero e, como tal, possui características intrínsecas: estrutura, estilo, sentido, contexto, entre outras (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008; BAZERMAN, 2011a, BRONCKART, 2010). Utilizado igualmente

[58] Cabe registrar que LT3 trata do projeto, trazendo explicitamente essa informação no título: "Como elaborar projetos de pesquisa". No entanto, este também apresenta o fichamento, indiretamente, como mecanismo de registro de informações.

como trabalho de conclusão de curso de graduação, o artigo é, em determinadas situações, a opção de estudantes e professores; pois, de acordo com Aquino (2010) e com Désirée e Hendges (2010), esse gênero possibilita publicação com mais rapidez. E como fora informado anteriormente, o artigo aparece conjugado à monografia, o que pede uma exposição, de modo que se torna pertinente trazer os dados que figuram no *corpus* sobre esse gênero.

Sendo o artigo científico e a monografia utilizados como trabalho de conclusão, a partir dessa etapa da pesquisa apenas esses dois gêneros compõem o escopo da análise, ou melhor, os livros-textos que disponibilizam abordagem sobre esses dois gêneros. Então, daqui em diante, exponho o que esses livros do *corpus* propõem a respeito. Na sequência, inicialmente, apresento quais livros tratam desses dois gêneros, faço a exposição do que oferecem na abordagem, estabeleço diálogo com a literatura e proponho uma discussão. Posteriormente, estabeleço comparação com a monografia, a fim de verificar se há diferenças quanto às abordagens oferecidas sobre esses gêneros.

Com isso, pergunto aos livros-textos que compõem o *corpus*: Quais contemplam os gêneros *artigo* e *monografia*? São os seguintes: LT1, LT2, LT4, LT5, LT6, LT7, LT8, LT9, LT13, LT14, LT15, LT20, LT21 e LT22. Tem-se, então, que catorze livros-textos oferecem abordagem sobre esses dois gêneros acadêmicos, de modo que esses livros passam a ser analisados nessa perspectiva. Os dados são expostos na tabela a seguir e discutidos na sequência.

Tabela 20 - Livros-textos que tratam dos gêneros artigo e monografia

Gêneros contemplados	Livro-texto
Artigo	LT1
Artigo	LT2
Artigo e monografia	LT4
Artigo	LT5
Artigo e monografia	LT6
Artigo e monografia	LT7
Artigo e monografia	LT8
Artigo e monografia	LT9
Artigo e monografia	LT13
Artigo e monografia	LT14

Artigo e monografia	LT15
Artigo	LT20
Artigo	LT21
Artigo e monografia	LT22

Pelos dados expostos, observa-se que, dos catorze livros que oferecem abordagem sobre esses dois gêneros escritos, uma parte deles, cinco, traz exposição apenas sobre o artigo científico, quais sejam: LT1, LT2, LT5, LT20 e LT21. Estes tratam exclusivamente desse gênero, de modo que têm a possibilidade de propor abordagem com maior aprofundamento sob os vários parâmetros que o envolvem. Porém, cada um deles adota perspectiva distinta, como exponho a seguir. Cabe enfatizar que a abordagem sobre o artigo é restrita a esses cinco livros, pois há maior possibilidade de serem explorados em várias perspectivas e com mais aprofundamento. Estes são apresentados de modo conciso, em razão de o artigo não receber a mesma ênfase que a monografia, nesta pesquisa, como já mencionado anteriormente.

LT1 trata dos seguintes parâmetros: do contexto no universo científico, da ABNT, da norma correspondente ao artigo, NBR 6022, de 2003, o conceito, tipos, público-alvo, sobre a estrutura e publicação. Além disso, oferece orientações para a redação, ampla relação de referências separadamente, por capítulo, sobre os conteúdos propostos. Observo que, pelos exemplos expostos, seu autor é da área da medicina; assim, oferece abordagem e exemplos de pesquisas dessa área específica. Com isso, confirma-se que a percepção do autor a respeito do gênero faz que este sofra influência na abordagem e nos parâmetros apresentados no livro.

LT2 é um livro de cunho filosófico, porém oferece abordagem sobre o artigo ao tratar de alguns *trabalhos acadêmicos*. Menciona a função, seus tipos, a padronização, a estrutura e os cuidados referentes ao estilo da redação. Essas informações constam em pouco mais que quatro páginas. Esse livro oferece referências para o leitor consultar, se necessário. Possui, portanto, uma abordagem condizente ao universo científico.

LT5 é outro que trata, como o próprio título sugere, de *Como escrever e ilustrar um artigo científico*. Distribuído por vinte e oito capítulos, em que são computadas 229 páginas, o livro oferece exposição de vários parâmetros sobre o que considerar na elaboração de um artigo. Observa-se ênfase na ilustração dos dados, por meio de gráficos e tabelas, dos erros que não devem ser cometidos, em como fazer menção a autores, referências, números, abreviaturas, apresentação de dados estatísticos. Com base nesses parâmetros, observa-se a perspectiva do autor sobre esse gênero e a relação com a sua área de formação, que é a

medicina. Cabe ressaltar que esse livro, LT5, é uma tradução, de modo que dispõe de uma abordagem significativamente diferente das propostas pelos outros autores, os brasileiros.

Já LT20 é um livro constituído por dois autores. Dividido em nove capítulos, o primeiro deles trata sobre conhecimento; o segundo, sobre pesquisa e procedimentos técnicos. A partir do terceiro capítulo, começa a tratar do artigo científico, neste especificamente, seus aspectos gerais; no quarto, sobre o corpo do artigo: introdução, desenvolvimento e conclusão; no quinto, sobre título, resumo e agradecimentos; no sexto, publicação e periódicos. No sétimo capítulo, intitulado *Normalização textual*, trata de vários aspectos textuais, incluindo os conceitos *coesão* e *coerência*, já citados anteriormente. No oitavo, sobre citações; e, por fim, no nono, apresentação das referências.

Observa-se, assim, que esse livro, LT20, oferece conhecimento filosófico, sobre o gênero especificamente, seu contexto, sobre a escrita acadêmica e formatação. No sétimo capítulo, sobre normalização textual, consta uma longa relação de expressões que sujeitos que não detêm tanto conhecimento gramatical comumente as utilizam com erros gramaticais, além de erros quanto à formatação. Com isso, o sétimo capítulo prioriza o que não se deve fazer em um artigo.

Com base nessa relação, observo a contribuição de conhecimentos da área de Letras, o que caracteriza a formação da segunda autora: tratar de parâmetros gramaticais. Mais uma vez, a área de formação do autor influencia o enfoque a determinados elementos que julga pertinentes para compor o livro. Cabe enfatizar que a relação com as respectivas formações e áreas de atuação dos autores é apresentada e discutida na sequência.

Por fim, LT21. Denominado *Produção textual na universidade*, esse livro é constituído por oito capítulos, cinco deles destinados ao artigo. O primeiro refere-se à publicação; o segundo, à resenha; o terceiro, ao projeto. A partir do quarto capítulo, trata especificamente do artigo. Neste, sobre a introdução; no quinto, sobre revisão na literatura; no sexto, metodologia; no sétimo, análise e discussão dos resultados; e, por fim, no oitavo, sobre o resumo e o *abstract*.

Com base nesses dados, tem-se que o artigo recebe maior ênfase entre os gêneros contemplados no livro. Um ponto que merece destaque em LT21 é a utilização de fragmentos e trechos de artigos, evidenciando os elementos cuja abordagem é proposta em cada capítulo. Por exemplo, ao tratar da introdução, contextualiza, ilustra fragmentos de textos introdutórios de artigos, com destaque a trechos que a caracterizam, além de propor comentários. Esse livro é interessante para quem se propõe a produzir gêneros acadêmicos, sobretudo o artigo.

Outro dado que surge sobre esse livro é o fato de as autoras terem formação em Letras / Linguística, o que mais uma vez corrobora com o defendido aqui, de que a formação interfere na perspectiva adotada sobre os gêneros. Ademais, ao dispor de formação em área do conhecimento em que a escrita exerce significativa relevância, a Linguística, seus profissionais detêm mais saberes sobre os elementos textuais para que a produção escrita seja desenvolvida de modo mais acurado.

Com base nesses cinco livros, constato que as percepções e abordagens são distintas por seus autores, o que confere a singularidade de cada um deles. Cada qual propõe uma abordagem diferente, assim como são as respectivas áreas de formação e atuação. Observo igualmente o predomínio dos componentes estruturais do gênero, o que não dá conta do entendimento do gênero como um todo. Isso é recorrente e confirma a falta de atualização dos conhecimentos sobre os estudos linguísticos e as características que são intrínsecas ao texto.

Se entre livros destinados a um gênero específico são desenvolvidos com ênfase na estrutura, como ocorrerá nos livros que tratam de modo mais amplo? Como a prioridade da discussão não é o artigo, mas sim a monografia, encerro aqui essa discussão, pois o quantitativo dos que oferecem abordagem é grande, e a recorrência de dados está constante: predomínio da estrutura, das características, não ocorrendo uma preocupação sistematizada sobre o sentido.

A partir deste ponto da tese ocorre ênfase na monografia, considerada o trabalho escrito de finalização de curso de graduação, recorte desta pesquisa. Dessa forma, os dados analisados específicos da monografia são tratados separadamente na próxima seção, conforme exponho a seguir.

5.5.2 A MONOGRAFIA

Finalmente, detenho-me na monografia. Vimos, pela legislação, entre ela, a Lei de Diretrizes e Bases e o Parecer 146 de 2002, que a monografia é uma exigência de graduação que legitima e materializa a inserção do estudante quanto à formação científica. Pela LDB, por meio do Artigo 43, tem-se o direcionamento para se atentar à questão da pesquisa, a se estimular o interesse dos estudantes pelo universo científico e a fomentar a pesquisa nos cursos universitários. Pelo Parecer 146 de 2002, a monografia se insere no eixo dos conteúdos considerados opcionais, o que gera certa flexibilidade para as Instituições de Ensino Superior. Por meio da monografia busca-se atender a essa produção textual.

A Norma Brasileira 14724, de 2011, dispõe-se sobre esse *documento* que deve ser entregue na finalização de cursos, entre eles, o de graduação. Esse documento representa o resultado de um estudo que deve expressar conhecimento do assunto escolhido e deve obrigatoriamente ter origem em alguma etapa do curso e exige a coordenação de um orientador.

Nesse cenário, a fim de dar conta dessa exigência na finalização dos cursos, as instituições de ensino superior adotam a monografia como mecanismo para atender a essa demanda e criam uma disciplina no currículo que será uma espécie de "espinha dorsal" para dar o direcionamento na execução de tal atividade. Tem-se, assim, uma disciplina, entre as variadas denominações, chamada *Metodologia Científica*, ou nome correlato. A literatura dessa área do conhecimento passa, então, a oferecer conhecimentos dos mais variados sobre os parâmetros que a envolvem. Da literatura, podem-se citar: Salomon (2004) Severino (2016), Lakatos e Marconi (2010), Medeiros (2019) e Michel (2009).

Salomon [1971] (2004) comenta que a expressão *tratamento de um tema delimitado* é uma expressão comum no meio científico e se estende à monografia. Porém, defende que esta, em cursos de graduação, é diferente na qualidade da tarefa, isto é, não deve ter o rigor, por exemplo, de uma tese. Uma monografia deve ter um nível de investigação apenas de iniciação dos estudantes no universo acadêmico. É um trabalho de investigação científica, no entanto não cabe o rigor a ela atribuído[59]. Cabe ressaltar que a edição mais atual de Salomon é datada de 2014 e esta dispõe do mesmo texto, isto é, não foram acrescidos novos conhecimentos ao livro, por exemplo, sobre gêneros acadêmicos.

Com base em Severino (2016), que se fundamenta inclusive em Salomon (2004), a própria definição do termo *monografia* é equivocada, pois é generalizada. Esta consiste na restrição de um trabalho, uma única perspectiva e um tratamento específico a um tema. No entanto, essa definição é característica não só da monografia, mas da grande maioria dos trabalhos acadêmicos sistematizados, pois estes utilizam as características do método científico; caso contrário, fugir-se-ia do escopo de uma pesquisa científica.

Já para Medeiros (2019), em grande parte, a monografia de estudantes de graduação constitui-se de uma pesquisa inicial a respeito de um tema, apoia-se em pesquisas bibliográficas e se dão sob a tutela de alguém com mais experiência no universo científico, de um orientador. Esse autor menciona ainda que os conceitos *letramento* e *gênero acadêmico*

[59] Convém mencionar que Salomon faleceu em 2013, de modo que essa edição é posterior a esse fato.

são essenciais para a produção de uma monografia, cuja afirmação alinha-se com a aqui defendida. Como produzir um gênero, na atualidade, sem levar em consideração os parâmetros intrínsecos à sua composição, ao seu estilo, ao seu contexto, à sua função, à sua relação com outros similares?

Desse modo, debruço-me sobre o *corpus* e o analiso, com base no roteiro preestabelecido anteriormente. Ao questionar quantos livros-textos tratam do trabalho escrito de finalização de curso de graduação, verificamos que nove deles oferecem abordagem sobre a monografia. A partir desse ponto da análise, ocorre, então, outro recorte no *corpus*. Os livros-textos ficam restritos apenas a esses nove livros. Dou início, então, a essa etapa de análise do *corpus*.

A primeira evidência quanto a esses livros é que entre eles há os que contemplam unicamente o artigo e nenhum deles contempla unicamente a monografia, especificamente[60]. Esse fato sobre a monografia causa um primeiro estranhamento, além de observar que alguns livros tratam de mais de um gênero e não a incluem.

Outra constatação é o fato de a coleção *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*, constituída por cinco volumes[61], que versam sobre gêneros, não inclui a monografia como um dos gêneros que mereça ser contemplado. Essa coleção trata, na respectiva sequência, dos seguintes gêneros: *artigo*, *resenha*, *resumo* e *diário*. Além destes, um volume apresenta exposição sobre como *Planejar gêneros acadêmicos*; no entanto nele não há menção à monografia. Dessa maneira, observa-se que a monografia é um gênero que não foi incluído nem recebe a atenção necessária nessa coleção.

Esses dados mostram que a monografia não está recebendo o devido cuidado nos livros-textos que compõem o *corpus*. Esse fato pode ocorrer em razão de, só depois de pronta que se transforma em artigo, para publicação. Como isso requer mais tempo, suponho que professores e estudantes prefiram produzir diretamente o artigo em detrimento da monografia. Como os próprios autores mencionam, o artigo possibilita publicação, além de divulgação da pesquisa de modo mais rápido (AQUINO, 2010; DÉSIRÉE e HENDGES, 2010; MEDEIROS e TOMASI, 2016).

---

[60] Cabe ressaltar que o livro de Salomon *Como fazer uma monografia,* por ser o primeiro livro-texto de metodologia científica não compõe o *corpus* de análise; inclusive ele é utilizado como referência entre alguns dos que compõem o *corpus*. Este tem edição 2004, e a versão de 2014, após falecimento do autor, não dispõe de alteração no corpo do livro.

[61] No *corpus*, são os livros: LT5, LT16, LT17, LT18 e LT19.

Dessa forma, os artigos recebem maior ênfase e mais espaço nos livros-textos em detrimento da monografia, pois seus autores apresentam isoladamente o artigo científico ou acompanhado da monografia. Além desse aspecto, o percentual oferecido sobre a monografia é considerado pequeno, nove livros, comparado ao artigo, catorze, levando-se em conta a importância da monografia no cenário acadêmico. O fato é que artigos científicos são difundidos em maior escala e possibilitam publicação em variadas revistas científicas, o que é interessante e gera certa motivação nos orientadores e, por conseguinte, nos estudantes, explica essa tendência.

Bezerra (2006) identifica igualmente essa diferença no tratamento entre os dois gêneros, *monografia* e *artigo científico*, em livros destinados ao público acadêmico. Ao afirmar a valorização dos artigos, fazendo o contraponto com a monografia, defende que os artigos possibilitam que os conhecimentos que neles figuram sejam atualizados com maior frequência e rapidez. Ocorre, assim, um alinhamento entre as visões desse autor, o que surge no *corpus* e as aqui defendidas.

Outra questão diz respeito à monografia ser o trabalho acadêmico que antecede o projeto de pesquisa. Para tanto, pressupunha-se que esta deteria prioridade entre os gêneros acadêmicos, sobretudo entre os iniciais, explorados em graduação, o que de fato não ocorre. Esta é mais uma constatação de que gêneros como o artigo científico e o projeto de pesquisa são mais bem difundidos do que a própria monografia.

Cabe, enfim, detalhar quais são os nove livros que oferecem abordagem sobre a monografia. Na tabela a seguir, apresento-os não mais pelo número; mas sim pelo título da obra ou pelo nome autor. Faço a exposição e discuto-os na sequência.

Tabela 21 - Relação de abordagens sobre a monografia

Autor	Livros-textos e autor(es) que trata(m) do gênero monografia
Aquino	*Como escrever artigos científicos: sem "arrodeio" e sem medo da ABNT.*
Lakatos e Marconi	*Fundamentos de Metodologia Científica.*
Ferrarezi Junior	*Guia do trabalho científico*: *do projeto à redação final*.
Severino	*Metodologia do trabalho científico.*
Michel	*Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.*
Medeiros	*Redação científica: prática de fichamentos, resumos, resenhas.*

Malheiros	*Metodologia da pesquisa em educação.*
Silva e Porto	*Metodologia científica descomplicada: prática científica para iniciantes.*
Prodanov e Freitas	*Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.*

Já em relação aos títulos, ao se verificarem esses dados, emergem algumas constatações. Dos nove livros, apenas um deles, o do Aquino, traz em sua capa explicitamente a expressão *artigo científico.* Ferrarezi Junior trata claramente do projeto de pesquisa; já Medeiros direciona à redação científica, à prática da escrita. Entre os nove livros, seis deles trazem em seus títulos a palavra *metodologia*, quais sejam: Lakatos e Marconi, Severino, Michel, Malheiros, Silva e Porto e Prodanov e Freitas. De acordo com as categorias apresentas anteriormente, esse dado direciona para os livros de cunho filosófico, consequentemente, para um público-alvo mais abrangente.

São assim categorizados, como de cunho mais *amplo*, pois oferecem abordagens das mais variadas. Contudo, há exceção de dois: o do Aquino e o do Silva e Porto –, destinados a estudantes. Além deles, o do Ferrarezi Junior, cujo livro intitula-se *Guia do trabalho científico*, é destinado igualmente a estudantes.

Com base nesses dados, os títulos dos livros também não propõem direcionamento à *monografia*. Assim, esse gênero está intrinsecamente relacionado à disciplina Metodologia Científica, não à produção textual acadêmica em si, pois ocorre ênfase na disciplina em detrimento do gênero específico. Outra vez, nesse caso pelos títulos, a monografia não é prioridade nos livros.

Quanto ao público a que se destinam, entre esses nove livros-textos, dois deles, o do Aquino e o de Silva e Porto, trazem expressamente que se destinam a estudantes. Aquino refere-se ao artigo no título e faz menção a "medo" das normas da ABNT, caracterizando seu público como iniciantes de graduação; Silva e Porto trazem explicitamente na capa que o livro se destina a iniciantes. Já o de Ferrarezi Junior, que visa a ser um "guia", busca atender a professores e estudantes de graduação e de pós, de modo que se propõe a alcançar um maior número de leitores ao contemplar métodos e técnicas de pesquisa e conteúdos sobre a produção textual acadêmica.

Fora informado anteriormente que uma parcela dos livros que compõem o *corpus* de análise é referencial teórico em outros aspectos na tese. O fato de serem referência em

determinados aspectos não os exime de serem avaliados na abordagem sobre a monografia, de forma que, por exemplo, Severino (2016) e Lakatos e Marconi (2010), ora são referenciais teóricos; ora são analisados quanto ao tratamento dado à monografia. Além disso, a análise aqui realizada delimita-os à abordagem sobre a monografia, não ao livro como um todo, de modo que existe igualmente um recorte em cada livro analisado nesta etapa da pesquisa.

A partir deste ponto, passo a utilizar o título do livro ou o nome do próprio autor para lhe fazer referência. Dessa forma, tem início a abordagem conferida à monografia nos nove livros-textos que compõem o *corpus* de análise. Cabe, assim, detalhar o que esses livros oferecem. Cada um deles é apresentado numa seção, separados inicialmente.

5.5.2.1 *ABORDAGENS SOBRE A MONOGRAFIA NOS LIVROS-TEXTOS*

A abordagem conferida ao gênero *monografia* pelo *corpus* de análise é apresentada na sequência em que esses nove livros figuram na tabela, acima. Ao iniciar cada subitem, menciono o título, o nome do autor e a data da publicação utilizada nesta pesquisa. Considerando a extensão dos títulos dos livros, podem aparecer inicialmente em sua totalidade ou uma parte deles. Por vezes, os livros dispõem de subtítulos, o que torna os títulos mais extensos. Quando isso ocorre, utilizo o sinal de reticências, *(...)*. Na sequência, em cada seção, o título é expresso na íntegra.

Da monografia, identifico o que o *corpus* de análise oferece para depois discutir a exposição do autor. Dialogando com a literatura, deve haver um ensino sistematizado sobre o gênero, para sua prática, a fim de que haja entendimento dos elementos que o envolvem. Além disso, considerando-se que um gênero dispõe de forma e de sentido e que o sentido deve se sobrepor à forma, investigo se elementos intrínsecos à textualidade do gênero são contemplados nas abordagens.

Esses elementos são fundamentais para a gramaticalidade do texto, são intrínsecos à tessitura e ao sentido, de tal maneira que devem constar nos livros, pois são indispensáveis para que uma produção seja minimamente satisfatória. Na contemporaneidade, conhecimentos linguísticos sobre o fato de que o sentido ultrapassa os limites da palavra, da frase e do período, isto é, refere-se ao texto como um todo, são uma necessidade para quem escreve na esfera acadêmica.

A seguir, exponho mais detidamente os nove livros-textos que oferecem exposição sobre a monografia e discuto as abordagens oferecidas por seus respectivos autores. Cabe ressaltar que a análise refere-se ao tratamento dado à monografia, especificamente.

5.5.2.1.1 Como escrever artigos científicos..., Aquino, 2010

Como escrever artigos científicos, sem arrodeio e sem medo da ABNT: além de maneiras práticas para uma boa escrita de resumos, monografias, dissertações, teses e projetos de pesquisa é explicitamente destinado a estudantes universitários. Ao fazer abordagem sobre a produção de conclusão de curso, Aquino (2010, p. 94) menciona que: "TCC é a abreviação de Trabalho de Conclusão de Curso, adotado em grande parte nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior do país".

O autor menciona que, também chamado de *Trabalho de graduação*, essa atividade pode ter caráter descritivo, apresentando como elementos básicos do trabalho de conclusão de curso: introdução, desenvolvimento e conclusão. Porém, ele não apresenta outras informações nessa exposição. Além disso, não oferece distinção entre o trabalho de conclusão ser escrito ou não. Por outro lado, o autor estabelece distinção entre *trabalho de conclusão de curso* e *monografia*, mencionando que aquele se refere à graduação e é muito utilizado em Instituições de Ensino Superior. Já a monografia refere-se a cursos de especialização, à pós-graduação; é uma modalidade de trabalho que exige a figura de um orientador, que, no mínimo, deve dispor de título de mestre.

Essa distinção, no entanto, está equivocada, pois numa graduação igualmente se exige a orientação de um professor. Logo, a distinção não dá conta da generalização que o termo *trabalho de conclusão de curso* abrange, pois este não é um gênero acadêmico, mas sim uma denominação genérica que engloba todos os tipos de trabalho exigidos no término de cursos de graduação. E, dadas as especificidades do ensino superior do país, por vezes, não necessariamente o orientador dispõe de título de mestre; por vezes, é um especialista.

Somado a isso, seu autor não traz nenhuma literatura quanto à distinção por ele adotada nem quanto à sua abordagem sobre o denominado *trabalho de conclusão*. Outro aspecto que merece ser aqui enfatizado é o livro não trazer informações sobre *gêneros* acadêmicos. Na obra, há um capítulo destinado a *Como escrever monografia, TCC, dissertação e tese*; capítulo esse composto de nove páginas, em que apenas quatro delas são destinadas aos trabalhos acadêmicos, de modo sucinto, apenas citando as respectivas

denominações: monografia, dissertação e tese, com os respectivos nomes dos cursos e a que se relacionam.

O autor menciona que, nos trabalhos de conclusão de curso, geralmente adotados em graduação, são realizadas pesquisas de campo com aplicação de questionário com perguntas objetivas. Cabe ressaltar que esse tipo de abordagem pode ser o mais utilizado em sua área de atuação específica, não necessariamente em todas, porém essa informação não está explícita na obra. Aquino tem formação na área da Agronomia, Mestrado, Doutorado e pós-doutorado em Entomologia (estudos dos insetos) e é professor de Metodologia Científica.

Sabe-se que, de acordo com cada área do saber, haverá uma predominância de algumas metodologias adotadas para se realizar pesquisas. Em cursos de licenciatura, por exemplo, é mais recorrente a modalidade bibliográfica, conforme é afirmado por Medeiros (2019). Nisso, verifica-se que esse livro é destinado a seus pares, aos profissionais e estudantes da área do autor ou não houve uma percepção quanto ao público-alvo geral da área da disciplina Metodologia Científica que ele abrange.

No entanto, o autor traz um aspecto interessante em sua abordagem. Menciona que para os trabalhos de finalização de curso não existem recursos nem preocupação em se fazer uma revisão criteriosa como ocorre com os trabalhos de destinados à publicação em revistas científicas, por exemplo, que passam por esse tipo de revisão. É evidente que os objetivos dessas duas propostas são distintos. Ao refletir a respeito dessa observação do autor, porém, questiono como se daria essa revisão mais criteriosa no âmbito universitário, considerando o tempo disponível entre a conclusão e a entrega da versão definitiva do trabalho, pois geralmente o prazo é considerado curto, e essa revisão geralmente se dá pelo próprio autor, com sugestões dos integrantes da banca examinadora.

Essa questão ficaria a cargo dos órgãos reguladores e das instituições de ensino, que propõem as diretrizes e os prazos para os trabalhos serem entregues e disponibilizados ao público. Fica, assim, uma observação quanto a esses prazos e à necessidade de uma revisão criteriosa, pelo fato de o texto científico merecer esses cuidados, antecedendo sua divulgação.

Considerando que a abordagem do livro prioriza o artigo científico, o que se identifica pelo título, as informações sobre a monografia não são suficientes para atendê-la. Basicamente, ao tratar do um artigo científico, o autor estabelece distinção entre este e outros *trabalhos*, entre os quais menciona a monografia. Portanto, os dados referentes à monografia deixam a desejar, por não oferecer muitos elementos: basicamente a distinção entre os termos *trabalho de conclusão* e *monografia,* o que não agrega aos conhecimentos sobre esse gênero.

Com isso, o que se conclui é que o livro não oferece informações suficientes sobre ela, a fim de que se consiga fazer uma análise da exposição. Essa ausência de informações é um sinalizador de que o artigo recebe mais espaço nesse livro-texto do que a monografia.

5.5.2.1.2 Fundamentos de metodologia científica, Lakatos e Marconi, 2010

Fundamentos de metodologia científica é um dos livros de cunho mais abrangente e, antes de tratar da monografia, faz exposição sobre *trabalhos científicos*, informando que estes devem permitir, segundo Salvador[62] (1980), reproduzir as experiências e se obter os mesmos resultados; repetir as observações e julgar as conclusões, verificar a exatidão das análises e deduções a cujo autor chegou. Com base nessas características oferecidas, configura-se a consecução de pesquisas das ciências naturais apenas, pois não estão sendo consideradas as especificidades das investigações sociais e humanas, em que tecidos sociais distintos podem figurar consequentemente variantes diferentes, o que pode acabar apresentando resultados também diferentes.

Na sequência, Lakatos e Marconi (2010) apresentam o conceito *monografia*, as características, a estrutura e os tipos. Declaram que esta consiste em uma descrição ou tratado especial que traz abordagem de determinado ponto da ciência, da arte, da história, etc. Ou é um (*id*, 2010, p. 219): "trabalho sistemático e completo sobre um assunto particular pormenorizado no tratamento, mas não extenso em alcance", com base na *American Library Association*.

O fato de se apresentar um conceito em que figura um "ou", conjunção que caracteriza alternância, gera certa dúvida, pois uma parcela significativa dos trabalhos acadêmicos dispõe dessas características, como, por exemplo, investigar um assunto em algumas perspectivas, de modo que o conceito não está claro, conforme defende Medeiros (2019). Deduzo que o primeiro conceito diz respeito a uma definição das autoras; já o segundo, à apresentada na literatura, no caso, pela *American Library Association*.

No segundo parágrafo, as autoras concluem que monografia é um estudo sobre um tema específico ou particular e que essa investigação dispõe de suficiente valor representativo

[62] As autoras utilizam como fonte para tratar do conceito: Ângelo Domingos Salvador, livro *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração de trabalhos científicos*. 8. edição, 1980.

e segue rigorosa metodologia. Além disso, informam que o estudo investiga determinado assunto, dependendo dos fins a que se destina, em profundidade e em todos os seus ângulos e aspectos. Tem-se, assim, uma exposição genérica de características que não dão conta dos parâmetros envolvidos, das especificidades existentes sobre o gênero do cenário de que faz parte.

No terceiro parágrafo, ainda tratando desse conceito, apresentam duas circunstâncias que envolvem a monografia, mencionando que esta tem por base a escolha de uma unidade ou um elemento social. Segundo as autoras, as circunstâncias são: ser representativo suficientemente de um todo para se fazer uma análise e reunir elementos que constituam um sistema social ou refletir incidências e fenômenos de caráter coletivo. Nessa perspectiva, já se envolvem os parâmetros sociais e humanos, no entanto uma monografia não difere de outros trabalhos acadêmicos nem é suficiente para atender a todos os elementos intrínsecos.

Já quanto às características da monografia, as autoras apresentam-nas, como: ser um trabalho escrito, sistemático e completo; dispor de um tema específico ou particular de uma ciência ou parte dela; ser um estudo pormenorizado e exaustivo, abordando vários aspectos e ângulos do caso; dispor de tratamento extenso em produtividade, mas não em alcance (nesse caso é limitado); utilizar uma metodologia específica; oferecer uma contribuição importante, original e pessoal para a ciência. Nessa acepção, não fica claro se está se referindo à de graduação ou de pós, considerando que as autoras estabelecem distinção entre ambas.

Um aspecto considerado relevante apresentado pelas autoras é o fato de mencionarem que a extensão não é o essencial nesse tipo de trabalho, mas sim o seu caráter e sua qualidade, porém igualmente não há distinção entre os tipos. Na sequência, quanto à estrutura, trazem a informação de que monografias dispõem da mesma composição estrutural dos trabalhos científicos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Sobre a introdução, apresentam suas características intrínsecas, como formulação clara do tema, metodologia e o referenciar trabalhos anteriores, de modo que não se faz necessário explorar aqui essas questões.

Quanto ao desenvolvimento, subdividem-no em três etapas, o que é considerado relevante expor: a parte da *explicação*, em que se busca deixar o mais claro possível o que se está analisando, de modo a suprir as ambiguidades e/ou obscuridades existentes; a *discussão*, que consiste em explicar, argumentar, fundamentar e enunciar as preposições na pesquisa e, por fim, a *demonstração*, que é a dedução lógica do trabalho. Já quanto à conclusão, informam que essa etapa consiste num resumo completo, com a relação entre as partes da argumentação e toda a reflexão proposta.

No que diz respeito aos tipos de monografias, mencionam que, de acordo com a ascensão na carreira, os estudantes desenvolvem monografias com mais embasamento e reflexão, num crescente. Outro aspecto mencionado é o fato de que alguns autores utilizam o nome genérico *monografia*, porém estabelecerem distinção entre eles, de acordo com o nível, aprofundamento e finalidade da pesquisa, em monografias, dissertações e teses, o que dialoga com Severino (2016). Na abordagem citam ainda que uma parcela de autores as distinguem entre monografias escolares (de graduação) e científicas (mestrado), no entanto Lakatos e Marconi não se posicionam em relação a essas terminologias.

Quanto às primeiras, de graduação, também denominadas de *trabalhos de caráter didático*, são elaboradas por estudantes iniciantes no universo científico. Utilizam como fundamentação igualmente Salvador (1980), que adota as expressões *autêntica monografia*, ou de *iniciação à pesquisa e como preparação de seminários*, referindo-se a esses trabalhos. São também denominados *trabalhos de média divulgação*, por terem por base dados de segunda mão. As autoras não trazem, no entanto, maiores esclarecimentos quanto a essas informações, nem ao menos em notas de rodapé.

Ocorre que não necessariamente pesquisas de graduandos caracterizam-se como tal, pois há uma série de circunstâncias envolvidas na produção de uma monografia de graduação, de modo que essa afirmativa é genérica e não procede. Observa-se, mais uma vez, a utilização de expressões amplas tentando dar conta dos variados parâmetros que envolvem as produções dos estudantes universitários de graduação.

Já em relação à segunda modalidade de monografias, as *científicas*, as autoras expõem que estas estão vinculadas a cursos de mestrado, o que confere a obtenção de título de mestre; mais adiante, trata da tese, sem mencionar isso, no entanto. Lakatos e Marconi não tratam de especializações, que também são cursos em que se produzem monografias. Oferecem exposição ainda sobre a escolha do tema e fazem referência à literatura para desenvolver o seu texto. Nesse caso, citam a importância do professor orientador, que muitas vezes indica material de leitura ao orientando.

Por fim, as autoras defendem que as monografias de graduação, que atribuem grau de conclusão de estudantes universitários, não podem ser consideradas verdadeiramente trabalhos de pesquisa, pois os estudantes não estão ainda capacitados para isso, salvo raras exceções. São, nesse caso, estudos iniciais de pesquisa, de modo que se caracterizam como estudos bibliográficos.

Resumidamente, Lakatos e Marconi fazem uma exposição sobre a monografia ora referindo-se ao curso de mestrado, ora à graduação, sem deixar essas informações claras o suficiente na abordagem, inicialmente, o que gera certa dificuldade de entendimento. Em contrapartida, as autoras mostram a percepção delas, comparando os níveis de exigência dos cursos e o que efetivamente os estudantes estão aptos para executar numa graduação, na sequência adotada na exposição. Esse viés já fora defendido em outros momentos desta tese, por outros autores, como Prodanov e Freitas (2013), Michel (2009) e igualmente é aqui defendido.

Contudo, essas especificidades têm de ser compreendidas pelos professores / orientadores de graduação, estendendo-se aos estudantes. Caso contrário, estes produzirem um trabalho acadêmico sem conhecer suas especificidades torna-se algo problemático, apenas uma aprendizagem mecânica, como é defendido por Ausubel, em Prodanov e Freitas, (2013).

As autoras concluem a seção sobre a monografia, informando que *trabalho de investigação*, independentemente da maneira que seja feito, teórico ou prático, bibliográfico ou de campo, possibilita que os estudantes explorem um tema ou problema, o que pode levar a um estudo com profundidade e/ou extenso em maior ou menor grau. Mencionam ainda que, por meio do trabalho de investigação, ao produzir uma monografia, de acordo com o curso de que faz parte, graduação ou mestrado, os estudantes têm a possibilidade de desenvolver a capacidade de coleta, organização e relato de informações a que tiverem acesso.

Segundo as autoras, os estudantes terão condições de fazer análise e interpretação desses dados, de modo coerente, e de apresentá-los de forma conclusiva. Cabe ressaltar ainda que, no seu desenvolvimento, é apresentada fundamentação teórica que lhes deu base para o desenvolvimento. As informações, os conceitos e conhecimentos sobre a monografia estão expostos em apenas quatro páginas do livro.

Assim, a abordagem do livro *Fundamentos de metodologia científica*, de Lakatos e Marconi, identifica, portanto, a questão dos níveis de conhecimento no universo científico e de aprofundamento dos conteúdos a que os diferentes estudantes da educação universitária, de graduação e de pós, devem ser expostos. Porém, a exposição apresentada pelas autoras não está suficientemente sequencial, clara, além de serem utilizados termos ou declarações genéricas para caracterizá-la em alguns momentos da exposição, o que igualmente evidencia a percepção de que conhecimentos sobre os gêneros acadêmicos ainda não foram incorporados na abordagem do livro.

Observa-se também que as autoras tratam de questões que envolvem o letramento acadêmico e o científico, apesar de não utilizarem essas terminologias claramente. Porém, não há distinção entre trabalhos escritos, como a monografia, e os trabalhos não necessariamente escritos, denominados "produtos", como um *software*, uma maquete, um protótipo, etc., de modo que o livro igualmente se encontra defasado quanto a questões contemporâneas sobre o universo acadêmico.

A obra caracteriza-se, portanto, como livro-texto, por apresentar algumas de suas características, entre elas: linguagem hermética, pois não têm a intenção de interagir com o leitor, dispõe de matéria bruta, não há preocupação quanto à forma de apresentar os conteúdos e é desprovido de atividades para os estudantes (SILVA JUNIOR, 2007). Cabe relembrar que, no quarto capítulo, ao estabelecer distinção entre livro didático e livro-texto, foi expressa na parte desse livro intitulada *Nota das autoras*, em que estas informam que tentam sintetizar procedimentos didáticos e fundamentos para trabalhos escolares. Além disso, consta na quarta capa que é didático, todavia isso não se configura no livro.

Some-se a essas divergências a abordagem sobre a monografia deixa a desejar, pois não é clara o suficiente, considerando a importância desse livro, consagrado no universo da disciplina Metodologia Científica. Cabe enfatizar que a análise se refere a um recorte especificamente, ao tratamento dado à monografia, não ao livro como um todo.

Cabe ressaltar ainda que executei esta pesquisa com a versão Lakatos e Marconi (2010), sétima edição. Posteriormente, tive acesso a uma segunda reimpressão, datada em 2018. Como todo o corpo da pesquisa e os dados já estavam desenvolvidos, permaneci com a versão anterior, a de 2010. Entretanto, vi a necessidade de analisar a versão mais recente, a fim de verificar se havia alguma modificação na apresentação sobre a monografia. Ao analisá-lo constato que o capítulo que trata sobre esse gênero foi reformulado. A seguir, exponho as modificações apresentadas.

No prefácio dessa segunda reimpressão consta a informação de que as atualizações foram realizadas pelo especialista João Bosco Medeiros[63]. Na versão, há supressão e acréscimos de textos, entre outras atualizações. Da contracapa foi suprimida a informação de que enfocava procedimentos *didáticos* e passou a figurar apenas a expressão *livro-texto*. No que respeita ao Sumário do livro, houve uma reorganização dos conteúdos: o décimo, o

[63] Esse especialista é o autor de dois livros que compõem o escopo desta pesquisa: *Redação Científica* (MEDEIROS, 2019) e *Redação de artigos científicos* (MEDEIROS e TOMASI, 2016).

décimo primeiro e o décimo segundo capítulos, em que figuravam os trabalhos científicos, foram totalmente suprimidos. Restou apenas a monografia, que passou a compor o sétimo capítulo, destinado à *Metodologia jurídica*.

No quarto item desse capítulo, constam conhecimentos referentes à *monografia jurídica*: conceitos, características, objetivos, escolha do tema, tipos e estrutura da monografia, além de um esquema, em que constam seus constituintes introdução, desenvolvimento e conclusão. Na abordagem, as autoras mencionam que a monografia é o primeiro passo da atividade científica do pesquisador, o que sabemos não ser necessariamente esse gênero, pois um projeto caracteriza o início de uma pesquisa, assim como um artigo científico pode ser elaborado como um gênero por meio do qual se expõe uma pesquisa.

Quanto aos conceitos ilustrados, mencionam inicialmente o trabalho de Le Play, *Les ouvriers européens*, livro esse aqui mencionado anteriormente. Do conceito apresentado por esse pesquisador: "mono", que significa único", tem-se, então, que trata de um único tema ou assunto. A este, acrescentam-se outros conceitos, trazidos por outros autores, em que oferecem exposição da monografia de modo amplo, independentemente da perspectiva adotada. De modo geral, é descrita como um tema específico que recebe tratamento particular, por escrito, e obedece a uma metodologia.

Com isso, tem-se a mesma visão adotada anteriormente, sem se fazer menção aos conhecimentos sobre os gêneros, o que torna a abordagem recorrente quando comparada à versão anterior. O livro trata apenas da monografia jurídica. Esta, no entanto, dispõe das mesmas características desse gênero elaborado em outras áreas do saber, o que me causa certa estranheza na abordagem adotada.

As autoras oferecem as características da monografia, que figuram na versão anterior, estendendo a exposição, tratam dos objetivos, mencionando a monografia, a dissertação, a tese e o artigo, não fazendo distinção entre eles. Nessa abordagem, as características expressas são comuns a todas as produções acadêmicas: objetividade, clareza, resultado equilibrado, chegar a uma conclusão. Trata da escolha do tema, dos tipos de monografia, a estrutura formal, que é constituída por introdução, desenvolvimento e conclusão. Apresentam ainda uma leitura recomendada, em que constam os livros do Medeiros, *Redação Científica*, (décima segunda edição, versão 2012) e o de Salomon (2014), livros esses também analisados nesta pesquisa.

Com isso, ratifica-se a abordagem oferecida sobre a monografia, de modo amplo, além da exclusão dos outros gêneros que constavam na versão anterior: projeto, relatório,

comunicação, informe científico, resenha crítica e conferência. O fato de esses gêneros deixarem de figurar nessa versão sinaliza para a dedução de que os gêneros deixaram de ser prioridade no livro. No entanto, isso não compromete a pesquisa, considerando que a delimitação enfatiza a monografia propriamente dita.

Assim, não houve atualização quanto aos estudos sobre os gêneros discursivos acadêmicos; pelo contrário, a versão de 2018 excluiu conhecimentos sobre a produção textual acadêmica. Nisso, o livro *Metodologia científica* de Lakatos e Marconi (2018) caracteriza-se efetivamente como um livro-texto de cunho predominantemente filosófico. No que diz respeito a uma nova versão do livro ter surgido durante a investigação, cabe ratificar que a versão aqui utilizada, ao longo da pesquisa e analisada, foi a de 2010.

5.5.2.1.3 Guia do trabalho científico: do projeto à redação final, Ferrarezi Junior, 2017

Considerado como um manual didático, informação essa contida na quarta capa do livro, *Guia do trabalho científico: do projeto à redação final*, tem por objetivo oferecer todas as informações necessárias para a elaboração de trabalhos finais de boa qualidade – o que considero ser a monografia de graduação –, da conclusão de curso até o doutorado. Pelo Sumário do livro, observa-se que há um significativo espaço destinado ao projeto de pesquisa, o que inicialmente não causa estranhamento pelo próprio título da obra.

Porém, apenas na *Apresentação*, quando trata de trabalho de final de curso, surge a monografia, junto ao artigo, mencionando-se que ambos podem ser o que é comumente chamado de TCC. Outro momento em que ela é mencionada é ao tratar de metodologia para formatação de monografias, dissertações e teses, que aparece o termo *monografia*. No capítulo sobre metodologia, mostram-se basicamente normas técnicas para formatação: papel, tabulações, tamanho das letras e das fontes.

Ao mencionar os elementos constituintes e a ordem das seções, o livro apresenta um diagrama em que são ilustrados os elementos pré-textuais, os textuais e o pós-textuais, resumidamente. Na sequência, são expostas folhas pré-textuais e suas respectivas padronizações e expostos dois resumos, exemplos de lista de abreviaturas, siglas e símbolos.

Em duas páginas trata-se dos elementos da introdução, dos capítulos e da conclusão. As referências, glossário, normas para referências e citações também dispõem de um espaço considerado generoso no livro, no entanto esses elementos podem ser perfeitamente consultado nas Normas Brasileiras. Por fim, são expostas as normas para apresentação de

artigos científicos e para organizar o conteúdo de um TCC, uma dissertação ou tese. Dessa maneira, evidencia-se a abordagem do artigo em detrimento da monografia como trabalho de conclusão, além do predomínio da forma sobre o conteúdo.

Cabe relembrar que *trabalho de conclusão de Curso* (TCC) não é um gênero, mas sim um termo genérico utilizado equivocadamente, como já fora mencionado anteriormente. Contudo, é utilizado para referir-se à monografia, o que pode gerar dúvidas entre os estudantes. Mais uma vez defendo que tratar as produções acadêmicas por meio dos conhecimentos sobre os gêneros facilitaria o entendimento de todas as produções, todas elas, pois as especificidades se estenderiam além da estrutura. Tratar-se-ia do estilo, da função, do contexto, da relação com outras produções que circundam um gênero (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008), o que contribui para o seu entendimento.

Com base nesses dados, pode-se inferir que o livro oferece basicamente informações relevantes sobre o projeto de pesquisa. Os outros trabalhos acadêmicos são apenas brevemente mencionados; o próprio artigo está disposto em duas páginas e meia, tratando sobre normas, e não há nenhuma fonte de informação sobre este. Ademais, não se utilizam conceitos nem conhecimentos sobre *gênero acadêmico.* Já sobre o letramento, há informações a respeito do ambiente acadêmico, dificuldades enfrentadas pelos estudantes, até em certa quantidade, o que dialoga com Fiad (2011; 2015) sobre a importância de se compreender o ambiente científico, entretanto o conceito não consta claramente expresso no livro. Dessa forma, conhecimentos inerentes ao universo científico são tratados no livro sem se fazer menção a termos e/ou à literatura da área.

Quanto a esse aspecto, cabe frisar que o livro dispõe de uma proposta relativamente didática: seu autor utiliza linguagem clara, sequência e estrutura de livros didáticos, nos quais há vozes do autor, da editora e de outros autores sem necessariamente figurarem as fontes. Essas características são intrínsecas aos livros didáticos, fazendo contraponto aos livros-textos, que devem dispor de citações. Porém, *Guia do trabalho científico* não traz abordagem compatível, basicamente trata de Normas da ABNT. Como a abordagem proposta não condiz com o universo científico, pois em sua essência é um livro-texto, este se configura entre os que dispõem de características das duas modalidades, didáticos e livro-textos, ao que denominei *híbridos*: livros-textos mais didáticos.

Enfim, quanto aos trabalhos acadêmicos a que o livro se propõe a oferecer exposição, observa-se que apenas a do projeto de pesquisa é mais condizente; no que respeita aos demais, o livro deixa a desejar quanto à proposta que almeja atender: *do projeto à redação final*, pois

deduzo que *redação final* relacione-se a uma monografia, por exemplo, porém não ocorre exposição sobre essa produção. Além disso, no livro há predomínio de Normas da ABNT; porém, para que essas normas sejam utilizadas, que haja padronização, tem de haver o essencial, o mais importante: uma produção textual, porque nela serão adotadas tais normas. Nisso, torna-se difícil analisá-lo em razão da falta de elementos.

5.5.2.1.4 Metodologia do trabalho científico, Severino, 2016

Metodologia do trabalho científico é um dos livros de cunho mais abrangente e também uma das obras consagradas no universo acadêmico em relação à disciplina Metodologia Científica. Seu autor, ao apresentar as *Modalidades de trabalhos científicos*, na abertura do capítulo pertinente a eles, o quinto, menciona que as diretrizes metodológicas ali apresentadas são gerais e podem presidir a qualquer trabalho de natureza científica, de modo que todos eles dispõem de estrutura e de apresentação padronizadas. Com isso, já se observa o predomínio da forma sobre o conteúdo.

Ao tratar do trabalho científico, apresentar o conceito *monografia* e oferecer exposição, Severino afirma que a generalização desse termo é utilizada de modo incorreto. Menciona também que o trabalho científico é monográfico quando apresenta tratamento estruturado de um único tema, delimitado e especificado. Porém, essas características são atribuídas aos trabalhos acadêmicos como um todo. Para o autor, o que caracteriza a monografia não é sua extensão, generalidade ou seu valor didático, mas sim sua unicidade e delimitação do tema e sua profundidade do tratamento, informações essas também presentes na exposição e Lakatos e Marconi (2010).

Com isso, denomina *monografia* o trabalho exigido nas outras etapas da educação universitária, de mestrado e de doutorado. O autor faz distinção ainda entre *trabalho científico*, de graduandos e até mesmo de pós-graduação; *trabalhos didáticos*, os realizados pelas disciplinas de graduação; e *trabalho de conclusão de curso*, ao que chama do trabalho final de graduação. Trata-os, assim, separadamente. Para Severino, os trabalhos exigidos pelas disciplinas dos cursos de graduação, os *trabalhados didáticos*, devem ser vistos como parte das atividades integrantes, tarefas do próprio processo de escolaridade, fazendo contraponto com dissertações e teses, que são resultados de pesquisas mais amplas.

Menciona ainda que devem ser aplicadas a esses *trabalhos didáticos* as diretrizes metodológicas, técnicas e lógicas, pertinentes ao universo científico, apresentadas

anteriormente nos outros capítulos do livro, que antecedem a este que trata das modalidades do trabalho científico. Sendo assim, dirijo-me aos capítulos anteriores, a fim de me certificar disso. Verifico, então, o que cada um deles apresenta, o que exponho em linhas gerais, na sequência.

No primeiro capítulo, intitulado *Universidade, ciência e formação acadêmica*, seu autor contextualiza o ambiente universitário e trata da formação acadêmica, isto é, traz um conjunto de condições que caracterizam esse ambiente. No segundo capítulo, denominado *O trabalho acadêmico: orientações gerais para os estudos na universidade*, oferece diretrizes para os estudantes/pesquisadores organizarem seus estudos, os processos de leitura analítica, de documentação e das atividades didáticas. Isto é, trata dos conhecimentos e pontos relacionados a instrumentos de aprendizagem e à disciplina, além da organização dos estudos, elementos esses importantes no ambiente universitário.

No terceiro capítulo, *Teoria e prática científica*, o autor apresenta os conhecimentos teóricos sobre o conhecimento científico propriamente dito, fundamentos teórico-metodológicos, metodologias de pesquisa, paradigmas. Ao apresentar a fundamentação epistemológica, trata da teoria e das práticas científicas. Nesse capítulo, oferece uma sucinta abordagem da natureza do método científico.

Já no quarto capítulo, intitulado *A pesquisa na dinâmica da universidade*, apresenta o processo de elaboração do projeto de pesquisa, segue pelo desenvolvimento, sua prática, análise dos dados, técnicas de redação e elaboração das referências. Assim, chega à construção do relatório da pesquisa, na modalidade de *monografia*.

Ao analisar esses quatro capítulos anteriores, observo que esse livro busca apresentar uma sequência coerente para inserir o leitor no universo científico, pois os dois primeiros capítulos, que antecedem o que trata das modalidades do trabalho científico, buscam cumprir esse papel. Esses capítulos apresentam considerações sobre o sentido da formação universitária, o que é relativo ao letramento, apesar de não utilizar essa denominação. Posteriormente, quando trata das diretrizes metodológicas e técnicas intrínsecas ao universo científico, o autor oferece exposição sobre o conhecimento científico.

No entanto, o projeto de pesquisa, apresentado no quarto capítulo, também se configura como uma modalidade de trabalho científico, devendo, assim, estar claro que este se caracteriza igualmente como os demais trabalhos acadêmicos. Os estudos que o antecedem, até que o projeto se materialize, são a base para as modalidades de trabalhos científicos de finalização de cursos, tanto de graduação quanto de pós. Desse modo, a maneira como se faz a

exposição do projeto não está condizente com a sua modalidade, de também ser um *trabalho*, um gênero acadêmico.

Em cursos de especialização, mestrado e doutorado, os estudantes, de certa forma, estão mais familiarizados a projetos. Já com estudantes de graduação geralmente isso não ocorre. A princípio, os estudantes de graduação irão elaborá-lo antes da monografia e irão se familiarizando ao projeto por meio da disciplina Metodologia Científica. Dessa forma, a explicação de que *os processos operacionais do desenvolvimento de uma pesquisa, que antecedem a todas as modalidades de trabalhos*, não é suficiente, pois o projeto de pesquisa também se constitui um trabalho científico. Este igualmente dispõe de estrutura, conteúdo, composição, estilo, sentido, função e contexto, elementos esses intrínsecos aos gêneros. Porém, essas informações não se encontram no livro por não se adotar a perspectiva dos gêneros nem da textualidade (MEDEIROS, 2019).

Tendo como diretrizes igualmente as apresentadas nos capítulos anteriores, na exposição do quinto capítulo, sobre as *Modalidades de trabalhos científicos*, Severino, ao estabelecer distinção entre *trabalho científico*, *monografia*, *trabalho didático* e de *conclusão de curso*, gera diferenças entre termos semanticamente próximos, o que dificulta o entendimento para quem não é familiarizado. Assim, ao utilizar termos genéricos para referir-se aos trabalhos produzidos na educação universitária, ocorre certa confusão em quem não domina esses termos nem conhece as especificidades desses trabalhos. Levando-se em consideração que existe uma linha tênue entre essas denominações, facilitaria e muito o entendimento chamar a cada uma das produções textuais de gêneros acadêmicos.

Quanto ao trabalho de conclusão de curso, Severino expõe que este é parte integrante da atividade curricular de muitos cursos de graduação do país. Menciona também que esse trabalho se constitui como uma parte relevante para a iniciativa do processo de aprendizagem dos estudantes, cuja experiência de realização de pesquisa muitas vezes é a primeira. Além disso, defende a importância da figura do orientador no processo, que deve fazer um acompanhamento personalizado e direto do estudante, conduzindo as atividades e estabelecendo a cronologia das ações a serem executadas.

Cabe enfatizar ainda que Severino traz referências teóricas ao longo da exposição do seu texto. O contraponto que se faz é o fato de que o livro oferece abordagens de temáticas que envolvem o letramento acadêmico, no entanto, não utiliza explicitamente essa terminologia. Ademais, trata de produções textuais sem fazer menção a gêneros acadêmicos

nem menciona que existem trabalhos de finalização de curso que não necessariamente são escritos.

Quanto à questão de os estudantes de graduação elaborarem trabalhos variados, que buscam ampliar seus conhecimentos e que irão iniciá-los no método de pesquisa e de reflexão, o livro oferece uma crítica à falta de orientação adequada para essas atividades, o que dialoga com Lakatos e Marconi (2010) de modo que por vezes esses trabalhos não passam de "colagens malfeitas de textos alheios". Quanto a essa crítica, cabe mencionar o que já fora discutido em outros momentos desta pesquisa, sobretudo no item 3.7, ao apresentar abordagem sobre a questão do plágio acadêmico (VASCONCELOS, 2007; SILVA, 2008; ALVES e MOURA, 2016), a sobrecarga de conteúdos e o local dessa disciplina nos currículos. Essas questões incidem sobre o professor, na sua prática pedagógica, o que se reflete nos estudantes (AQUINO, 2010; SILVA e PORTO, 2016).

Por fim, esse livro-texto traz um comentário a respeito das metodologias adotadas para a elaboração das pesquisas, das regulamentações específicas adotadas pelas instituições e da estrutura e padronização dos trabalhos de conclusão. As pesquisas, independentemente de teóricas, documentais ou de campo, visam a articular e consolidar o processo de formação dos estudantes na perspectiva do conhecimento científico. Com essas informações, o autor encerra sua abordagem sobre monografia e trabalhos escritos de conclusão de curso, em pouco mais que três páginas.

Como se pode observar, a exposição é bem concisa, não há abordagem utilizando diretamente os conceitos *letramento*, *gêneros acadêmicos* nem *produção textual*, muito menos sobre conhecimentos relacionados ao sentido do texto que pudessem agregar a construção desse trabalho acadêmico. Por um lado, isso é compreensível pelo fato de o livro ter sido produzido anteriormente à inclusão dos estudos sobre gêneros; por outro, pelo número de edições poderiam ter sido incorporados conhecimentos do cenário contemporâneo sobre a produção textual, de modo que o livro está desatualizado nessa perspectiva.

Cabe ressaltar que esse livro atende a professores e a estudantes de cursos de graduação e de pós-graduação. Na introdução e em seu prefácio da vigésima quarta edição, inclusive, ao se comemorar o quadragésimo aniversário do livro, é mencionado que a finalidade e os objetivos do livro continuam os mesmos (Severino, 2016, p. 13): "subsidiar o estudante universitário no seu aprendizado acadêmico". Nessa perspectiva, ratifica-se a abordagem ampla do livro. Pode-se inferir que o sistema de ensino universitário, os professores e os estudantes são outros comparados aos da década da primeira edição desse

livro-texto. Com isso, o público-alvo a quem o livro se destina também sofreu impacto com essas mudanças.

Mesmo esse livro dispondo de linguagem acessível e sendo construído de modo que os conteúdos estão dispostos numa sequência condizente, tem-se a nítida percepção de que é um livro-texto, pois apresenta a matéria bruta destinada ao pesquisador e ao professor. Quanto aos profissionais que o utilizam, cabe, então, lapidar o conhecimento e burilá-lo, a fim de que o torne mais acessível aos estudantes, contextualizando os conhecimentos desenvolvidos, propondo atividades e relacionando-os à prática.

Geralmente, a iniciação dos estudantes no mundo acadêmico ocorre justamente na graduação, que é a primeira etapa da formação universitária. E se sabe que sobre o conhecimento científico sistematizado na perspectiva da disciplina Metodologia não ocorreram mudanças significativas nas últimas décadas. No entanto, quanto ao contexto em que se dá o ensino acadêmico, ocorreram pesquisas que, se incorporadas à produção textual do universo científico, tornam-se significativas, sobretudo com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, da educação e da tecnologia no mundo contemporâneo, conforme fora discutido ao longo desta pesquisa.

Ainda sobre *trabalhos acadêmicos*, Severino (2016) menciona que todas as modalidades dispõem de uma estrutura lógica comum. Porém, esses trabalhos adquirem formatos específicos, ao se considerar a finalidade e o nível do curso – se de graduação, pós, mestrado ou doutorado – e suas respectivas configurações. Assim, o autor deixa claro quanto à consciência de que existem diferentes níveis no ensino universitário, porém disponibiliza o livro com os mesmos conhecimentos da primeira edição e com os mesmos termos referindo-se à atividade acadêmica escrita exigida na conclusão de uma graduação.

Com isso, a abordagem ocorre predominantemente quanto às diferentes terminologias e aos elementos metodológicos *sobre* a construção de uma monografia e não *como* fazê-la, de modo que uma abordagem sobre a produção em si não é identificada. Cabe ratificar que a análise do livro se dá em relação a uma temática, à monografia, portanto não deve ser considerada na totalidade da obra.

5.5.2.1.5 Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais, Michel, 2009

Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais é o quinto livro-texto do *corpus* de análise que traz abordagem sobre a monografia. No *Prefácio* dessa segunda edição,

revisada, atualizada e ampliada, a autora faz uma síntese, com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/96 e em dados do Instituto Nacional de Pesquisas (INEP), sobre o cenário contemporâneo da educação superior do país, incluindo a demanda de estudantes dessa modalidade do ensino.

A autora do livro, com base em sua atuação como professora, orientadora e revisora de monografias, dissertações e teses, menciona que, apesar das diferentes abordagens, exigências e sofisticação, cada trabalho confeccionado é único, e seu autor enfrenta dificuldades e insegurança ao longo do processo de produção. Expõe ainda que, para o desenvolvimento dos trabalhos, os estudantes precisam tanto de um material tutorial escrito quanto de um professor orientador. Na quarta capa, consta a informação de que o livro é destinado a professores, ao propor atividades pelos capítulos, e a alunos, ao se adequar às necessidades de um iniciante na produção científica. Quanto à aplicação, consta que é um livro-texto; de modo que este busca atender às duas modalidades de público.

Dividido em duas partes, *Fundamentos teóricos* e *Tutorial para trabalhos acadêmicos*, respectivamente, a *monografia* é exposta na segunda parte do livro, no *Tutorial*, mais especificamente no oitavo capítulo, denominado *O trabalho acadêmico*, sendo o terceiro dos subitens. São eles: (1) Tipos de trabalhos acadêmicos; (2) Partes do trabalho acadêmico; (3) A monografia. Para tratar desses trabalhos, a autora inicialmente cita Eco, Demo e a NBR 14724, que versa sobre tais trabalhos, mencionando a subdivisão exposta nessa norma: *os trabalhos interdisciplinares de graduação realizados ao longo do curso* e *os de conclusão de curso de graduação e pós*. No formato de quadros, menciona as partes integrantes desses trabalhos – *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão* e os níveis desses trabalhos – *graduação* e *pós*.

Apresenta ainda os tipos de monografia, quais sejam: *pesquisa bibliográfica, revisão de literatura, proposição de planos ou programas, pesquisa de avaliação e pesquisa-diagnóstico*, descrevendo-as em subitens, por parágrafos, cada uma delas separadamente e, posteriormente, num quadro ilustrativo, na forma de síntese. Todavia, não oferece literatura quanto a essa classificação proposta.

Além disso, a autora descreve no subitem (2) *Partes do trabalho acadêmico*, os elementos constituintes da monografia: pré-textuais, textuais e pós-textuais, fazendo menção à NBR 14724, oferecendo um quadro ilustrativo com tais elementos e um quadro com a estrutura do trabalho acadêmico. Um aspecto interessante desse livro é o fato de trazer um resumo ao final de cada capítulo e atividades. São atividades didáticas e questões para

reflexão e estudos dirigidos. Desse modo, observa-se uma tentativa de aproximação entre livro didático e livro-texto.

Quanto à monografia propriamente dita, ao tratar do conceito, faz menção à obra de Lakatos e Marconi, já aqui analisada, a de Salomon, igualmente já mencionada, a NBR 14724 e faz menção outras literaturas da área, no desenvolvimento de seu texto. Expõe que, geralmente, a *monografia* refere-se a um tipo de trabalho acadêmico. Posteriormente, conclui que qualquer trabalho acadêmico deve ter caráter monográfico. Estabelecendo distinção entre esses dois termos, caracteriza a monografia como a que oferece abordagem de um único assunto, de forma delimitada e relativa profundidade, com objetivos determinados. Já *trabalho escolar* ou *acadêmico* são atividades utilizadas como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem; nessa perspectiva, os trabalhos escolares são uma espécie de treinamento dos estudantes para a elaboração de monografias, no final dos cursos.

Ocorre, no entanto, que todos os trabalhos científicos apresentam, de certa forma, essas características: tratam um único assunto e dispõem de objetivos determinados, de modo que essa distinção não se aplica para estabelecer diferença entre eles. Mais uma vez, surge a informação de que os trabalhos acadêmicos são padronizados. Em relação ao trabalho monográfico, Michel (2009) recomenda ainda que este seja elaborado no formato definido pela ABNT, considerando que a monografia em graduação é um instrumento de preparação para a redação de futuros textos científicos.

No entanto, deve-se considerar que as produções textuais *resumo* e *fichamento* também têm essa característica de amadurecimento para outras produções textuais. Assim, percebe-se o quanto requer atenção afirmar-se algo em ciências sociais, pois é muito comum na linguagem ocorrerem expressões genéricas que não necessariamente abrangem todos os elementos envolvidos ou ainda, ao se expor algo, outros elementos serem excluídos ou incluídos, o que compromete a clareza suficientemente exigida nas informações que se deseja expressar.

Retornando à exposição da autora, apresenta princípios da monografia, em que ilustra por meio de um quadro, o que ela deve ser e o que não deve ser. Ao reunir os diferentes conceitos, características e tipologia dos trabalhos monográficos, apresenta sete itens que as caracterizam. Quais sejam, em linhas gerais: (1) *obtenção de títulos acadêmicos;* (2) *contribuição para a ciência;* (3) *restrição a um tema;* (4) *aprofundamento no assunto;* (5) *exigência de trabalho escrito;* (6) *necessidade de referências teóricas;* (7) *exigência de tratamento metodológico próprio, normalizado e científico.*

A autora menciona que os níveis exigidos nos trabalhos monográficos levaram a criação de classificações diferenciadas no meio acadêmico. Com isso, há monografias desde a graduação à tese, isto é, nos diferentes níveis da educação superior. Essas diferenças se dão em virtude da qualidade da pesquisa, da profundidade do assunto e do tratamento metodológico adotado, conforme mencionado acima. Finaliza, informando que, na graduação, a monografia pode ser um trabalho escolar – um trabalho didático à iniciação à pesquisa –, já na pós-graduação *lato sensu*, um trabalho científico. Com isso, propõe uma distinção entre esses trabalhos.

Com base na exposição oferecida no livro, observa-se claramente que a autora oferece abordagem sobre a monografia de modo didático, diretamente para os estudantes, contextualizando, mostrando suas partes constituintes, embora não ofereça conhecimentos suficientes sobre o desenvolvimento da produção textual em si. As informações pertinentes à monografia constam em cinco páginas; já quanto à produção textual em si, ao longo de toda segunda parte do livro, no Tutorial. A autora menciona que a monografia é um trabalho escrito e que pode ser um trabalho monográfico de curso de graduação, de modo que a distinção entre os dois termos *trabalho acadêmico* e *monografia* torna-se ambígua. Cabe ressaltar que essa mesma abordagem é feita no livro do Severino, citado e já analisado anteriormente, de modo que há alinhamento de visões sobres esses termos entre os dois autores.

Ao utilizar como fonte para sua escrita sobre o conceito *monografia* os livros já aqui referenciados de Salomon e de Lakatos e Marconi, observa-se que a terminologia adotada no livro antecede a inclusão dos estudos sobre os gêneros acadêmicos, fato esse recorrente nos livros aqui analisados. Já quanto ao conceito *gênero*, a autora utiliza-o fazendo menção a *gênero científico*, como contraponto ao *literário* e ao *técnico*, o que significa que esse termo é utilizado com acepção diferente da proposta dos estudos linguísticos.

Em relação a conceitos relacionados à textualidade, não ocorrem no livro explicitamente; no entanto, ao oferecer abordagem sobre as citações, são identificados elementos relacionados à escrita e ao desenvolvimento da produção textual, os conectores. Com isso, temos conteúdos gramaticais, o uso dos conectivos, que se alinham aos estudos sobre o desenvolvimento do texto, sobre a textualidade.

A autora cita uma fonte, um manual de trabalhos monográficos[64], informando que a monografia consiste em um trabalho de observação, acúmulo e organização de observações em um fenômeno em que se buscam as relações e as regularidades existentes, indagando os porquês e comunicando os resultados obtidos. Com isso, tem-se, com outros termos, informações igualmente amplas sobre a monografia.

Esse livro oferece, na sequência, o nono capítulo, destinado aos *Elementos textuais de um trabalho acadêmico – estrutura e organização,* em que há exposição sobre a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, trata do que caracteriza cada um dos capítulos com seus respectivos constituintes, como elaborá-los, além de oferecer exposição quanto às formas de se fazer citação. Quanto às citações, ilustra, na forma de um quadro, conectores utilizados antes e depois das citações, o que se relaciona com a *coesão*, elemento da textualidade. Esse capítulo é bem significativo; pois, de forma didática, explica ao leitor quanto ao que caracteriza cada um de seus respectivos elementos.

Já o décimo capítulo, intitulado *Elementos pré e pós-textuais de um trabalho acadêmico – edição e formatação,* trata das normas técnicas da ABNT, além de modelos dos pré-textuais. Quanto aos itens pré-textuais, oferece exemplos de páginas dos itens, com uma pequena exposição sobre cada uma delas. Sobre os pós-textuais, expõe exemplos de referências; menciona anexos e apêndices, glossário e notas de rodapé; apresenta orientações gerais sobre a formatação e exemplos de citações e seus respectivos tipos.

Por fim, o livro dispõe de *Apêndices*, em que figuram nove elementos. São eles: (1) um modelo de formulário para elaboração de projeto de pesquisa, com um breve comentário de suas respectivas partes; (2) exemplos das formas de citação; (3) exemplos de parágrafos utilizados em pesquisa; (4) formulário para elaboração de projeto; (5) exemplo de análise de pesquisa de campo quanti; (6) exemplo de análise de pesquisa de campo qualiquanti; (7) modelo de formulário de entrevista, com variáveis; (8) modelo de formulário de entrevista, sem variáveis; (9) modelo de formulário de questionário com uso de escalas.

Esse livro tem o propósito de ser um *guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*, conforme consta na quarta capa. Busca atender ao estudante de graduação, com linguagem clara, referenciais teóricos e informações num contingente compatível. Pode-se afirmar que esse livro atinge ao objetivo de orientar os

---

[64] Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. São Paulo: Atlas, autores Serra Negra e Serra Negra, de 2003.

estudantes, pois dispõe de uma sequência proporcional e coerente, oferece exemplos e atividades em cada um dos capítulos.

Some-se a isso, o fato de orientar igualmente os professores com a primeira parte do livro, ao oferecer fundamentação teórica do universo do conhecimento científico propriamente dito. Com base nessas características, ratifica-se que uma nova modalidade de livros surge no cenário da educação universitária. Temos mais um livro *híbrido*, a que denomino de *livro-texto mais didático*.

Com base nos parâmetros expostos e discutidos, pode-se afirmar, portanto, que *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais* tenta ser um livro *didático*, porém é um livro-texto, pois o fato de oferecer exposição sobre o universo científico, na primeira parte, o caracteriza como tal. Enfatiza pontos importantes como, por exemplo, a necessidade de um tutorial para elaboração dos trabalhos acadêmicos e a importância da coordenação de um orientador do estudante. Na segunda parte, no Tutorial, oferece uma ampla exposição sobre conhecimentos necessários aos estudantes, de modo que propõe uma abordagem diferente das oferecidas em outros livros. No entanto, prioriza ainda a forma da monografia em detrimento da escrita do texto em si.

5.5.2.1.6 Redação científica..., Medeiros, 2019

Redação científica: prática de fichamentos, resumos, resenhas é o sexto livro que trata da monografia. Na orelha do livro, há exposta a informação destinada ao seu leitor de que, se ele é iniciante no ensino superior, o livro será um guia por toda sua vida acadêmica. Na quarta capa, consta que o livro é recomendado não só para quem está iniciando no ambiente universitário, mas também para quem concluiu uma etapa e se dedica à pesquisa. Enfatiza que é didático e objetivo, de modo que dispõe de técnicas que visam a aprimorar os estudos e o aprendizado de alunos e pesquisadores, deixando-os aptos a desenvolver variados tipos de trabalhos acadêmicos.

No entanto, na quarta capa consta ainda a informação de que é um *livro-texto*, cuja aplicação destina-se à disciplina Metodologia Científica e às de denominações correlatas, de cursos de graduação e pós, em especial na área de ciências humanas. Assim, figuram no livro as duas denominações para o livro: *didático* e *livro-texto*. Ao trazer explicitamente essas informações, o livro está sendo coerente com seu público, pois explicitamente traz esse esclarecimento, de que busca atender aos dois públicos-alvo.

Na *Introdução*, há a informação de que essa versão de 2019 foi reformulada, que foram acrescentados temas que são constantes nos manuais de metodologia científica e que houve uma reestruturação e reorganização na distribuição do texto. Traz também a informação de que o livro tem por objetivo levar ao conhecimento do pesquisador informações sobre leitura, técnicas de estudo, direcionamento para a pesquisa e a redação de trabalhos acadêmicos. Enfatiza ainda a prática de leitura e da releitura, tão necessárias ao pesquisador.

Além desses aspectos, aponta a importância de se elaborarem várias versões do texto acadêmico, até se atingir um resultado satisfatório. Segundo seu autor, o livro oferece os mais variados instrumentos para realização de trabalhos de pesquisa. Menciona que a preocupação maior do livro é a produção de sentido, que possibilite, inicialmente, um diálogo entre o autor do texto, o orientador e os arguidores – caso existam–, para posteriormente ocorrer diálogo com os futuros leitores.

Com base nesses dados, observa-se a preocupação do autor e/ou da editora quanto a conhecimentos de outras áreas do saber quanto aos variados parâmetros relacionados à produção textual acadêmica. Isso comprova a necessidade de os livros exigirem revisão e reflexão quanto aos conteúdos neles dispostos. Quanto à informação de que se buscar propor uma convergência de saberes que figuram em manuais destinados à disciplina Metodologia Científica, essa informação mostra que os manuais estão mais atualizados que os livros, talvez por ser mais simples atualizar um manual, geralmente em meio eletrônico, que um livro, que envolve publicação, tiragem, isto é, outras variantes.

Esse livro propõe um capítulo sobre gêneros. Intitulado *Gêneros acadêmicos científicos*, dispõe de um item destinado à *monografia / trabalho de conclusão de curso*. Apresenta-os, assim, como sinônimos. No item, os termos configuram-se desta forma: *Monografia: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*. Na abordagem sobre a etimologia (*mono* + *grafia*), seu autor deixa claro o fato de que um trabalho versar sobre um tema único, isto é, tratar de um único objeto em uma pesquisa científica não se constitui elemento diferenciador dos gêneros acadêmicos. Com isso, estabelece diferença entre *tratamento de um único tema* e *tipo de trabalho*.

Essa abordagem é relevante, considerando-se que artigos, dissertações e teses se constituem como gêneros distintos e também cumprem essa função. Propõe, então, uma releitura sobre o conceito *monografia* e menciona que se tornou comum no país chamar assim aos trabalhos acadêmicos que cumprem etapas na aprendizagem e servem como base para

avaliação de um curso. Com efeito, os trabalhos de graduação não têm objetivo de alcançar titulação – de mestre, doutor ou livre-docente –, como a dissertação e a tese.

Medeiros denomina *trabalho de conclusão de curso* (TCC) como trabalho monográfico, que se constitui por meio de uma pesquisa inicial do estudante, que desenvolve um tema escolhido pelo estudante e executa sua pesquisa sob a orientação de um professor. Contudo, a escolha do tema não necessariamente ocorre pelo estudante; por vezes, é sugerido pelo orientador ou mesmo por algum professor.

Já quanto ao trabalho de conclusão, refere-se a produção textual exigida para se finalizar uma graduação. Para Medeiros, as monografias são um tipo de trabalho de conclusão que se apoia em pesquisas bibliográficas, em grande parte. Para dar fundamentação ao seu discurso, utiliza literatura pertinente e um manual de metodologia de uma instituição de ensino superior[65], manual esse que expõe o termo *monografia*, referindo-se à produção de pós-graduação, em que é requisito para obtenção de título de especialista.

Nisso, figura uma pluralidade de conceitos fazendo menção a esse trabalho escrito, o que pode gerar dificuldades no entendimento em estudantes de graduação que ainda não estão familiarizados ao contexto e a esses termos. Na sua fundamentação, menciona também o fato de estudantes universitários passarem por dificuldades ao terem de elaborá-la, por desconhecerem esse tipo de produção.

Nessa etapa, expõe igualmente uma pesquisa[66] já realizada sobre as dificuldades enfrentadas por estudantes quanto à monografia. Esses dados configuram uma convergência de elementos aqui discutidos sobre a complexidade envolvida na execução de uma produção científica quando não se tem conhecimento sobre conceitos fundamentais, como, *gêneros e letramento acadêmico*. Não haver entendimento sobre os propósitos comunicativos dos gêneros e sobre o gênero específico *monografia* dificulta significativamente o estudante dar sentido à sua produção.

Medeiros cita a NBR 14724, de 2011, que é referente à apresentação de trabalhos acadêmicos, contextualiza o gênero e o conceitua. Como já fora visto anteriormente ao longo deste texto, essa norma utiliza os termos *documento* e *trabalho de conclusão de curso* de modo amplo, tanto para graduação, especialização e aperfeiçoamento. Contudo, é sabido que

---

[65] Manual de Normas da Universidade Federal do Paraná, 2002.

[66] Botelho e Silva. *O gênero monografia em um curso de pedagogia*, em *Gêneros textuais e perspectivas de ensino*. Campinas: Pontes, 2014, p. 283-306.

essa norma não dispõe da informação de que existem outros tipos de trabalhos de final de curso, que o termo TCC não é um gênero nem que ocorrem trabalhos não necessariamente escritos, de modo que livros-textos têm de suprir essas lacunas.

A própria norma utilizar termos e textos genéricos também implica pluralidade semântica e, consequentemente, elementos fronteiriços fazendo referência, ora a elementos distintos, ora sinônimos, o que gera igualmente conflito no entendimento no uso dessas terminologias. Cabe a observação de que essas percepções podem fomentar futuras investigações no âmbito da textualidade das normas brasileiras.

O próprio Medeiros, em um momento, define TCC como uma dissertação que trata de um assunto em particular, de forma particular e completa. Essa definição igualmente favorece que ocorra algum conflito no leitor iniciante de graduação, pois já vimos anteriormente que essas informações não dão conta de um gênero acadêmico específico. Tem-se, assim, nesse livro destinado a estudantes de graduação e a professores universitários elementos constituintes de livro-texto conjugados a uma tentativa de proposta didática.

O livro apresenta ainda uma pequena exposição sobre os elementos que compõem as respectivas partes do trabalho de conclusão de curso: introdução, desenvolvimento e conclusão, – e os respectivos elementos intrínsecos a cada uma dessas etapas. Destinado à estrutura e à apresentação de trabalhos acadêmico-científicos, apresenta ainda um capítulo cujo corpo inclui a estrutura composicional das partes constituintes desses trabalhos. A fim de verificar o que nele consta sobre a monografia, analiso-o e observo que seu autor reitera a informação, em nota de rodapé, de que *monografia* diz respeito a um único tema, não ao tipo de trabalho, para diferenciar de dissertação e tese.

Sendo assim, informa que ocorre a consagração do termo para os mais variados trabalhos, porém a estrutura de qualquer trabalho acadêmico é a mesma. Com base na NBR 14724, de 2011, expõe ainda a estrutura de trabalhos acadêmicos, ilustra e descreve os constituintes da parte externa, os elementos pré-textuais, os do texto propriamente dito – os textuais –, e os dos pós-textuais, de forma bem detalhada, citando exemplos.

Com base na exposição apresentada em *Redação científica: prática de fichamentos, resumos*, verifico que o livro busca atingir ao objetivo de orientar graduandos e professores / pesquisadores, pois traz referências bibliográficas, preocupa-se em apresentar uma sequência lógica, contextualiza e está atualizado. Um ponto relevante nesse livro é exposição sobre os gêneros, denominados pelo autor de *acadêmico-científicos* e o letramento acadêmico, de forma que permite ao leitor situar-se quanto à importância desses elementos para a produção

textual. E essa questão é aqui defendida: existe uma relação intrínseca entre letramento e gênero para a consecução de uma escrita acadêmica de modo satisfatório.

Medeiros traz também em sua discussão os livros de Severino (2018) e Salomon (2004), mostrando a pluralidade de termos utilizados para se referirem aos trabalhos acadêmicos e à monografia. Com isso, mais uma vez, ocorre a questão de as produções acadêmicas serem tratadas de modo genérico na literatura, sem as especificidades características dos gêneros. Enfim, expõe as discussões sobre a utilização indevida do termo.

Por outro lado, atende à produção de sentido, tão significativa na construção de textos acadêmicos, ao trazer abordagem sobre letramento e gêneros acadêmicos, preocupação central no processo de escrita. Essa visão atualizada é pioneira entre os livros-textos que compõem o *corpus*. Oferece ainda a informação de que os conhecimentos sobre os gêneros acadêmicos e letramento, desenvolvidos anteriormente, são essenciais para a produção de uma monografia, de forma que o autor relaciona as partes do seu discurso, além de disponibilizar referências atualizadas aos leitores que tenham interesse em aprofundar os estudos.

Enfim, *Redação científica...*, do Medeiros (2019), dispõe de título condizente, é destinado a estudantes, de todos os níveis do ensino superior, porém é igualmente relevante para professores ao tratar de assuntos contemporâneos de outras áreas do saber que convergem para a produção textual. Dispõe ainda de um capítulo em que oferece conhecimentos sobre *articuladores textuais*, tão relevantes para a escrita, porque é por meio desses elementos que se expõem ideias, desenvolvem-se linhas de raciocínio, o que converge com o pensamento de Garcia (2010). Apesar de buscar ser didático, esse livro caracteriza-se também como um livro-texto.

5.5.2.1.7 Metodologia da pesquisa em Educação, Malheiros, 2011

Metodologia da pesquisa em educação é a sétima obra que oferece abordagem sobre a monografia. Na orelha do livro, consta a informação de que foi escrito por um experiente professor na área de Metodologia da Pesquisa e que o livro tem o intuito de ajudar os estudantes no desenvolvimento de habilidades essenciais para o trabalho de fazer uma pesquisa. Iniciando pelo projeto, passa pelo desenvolvimento do estudo e chega à instrumentalização dos dados e à elaboração do relatório final. Apresenta exemplos, exercícios práticos, testes e estudos de casos, como mecanismos disponibilizados aos leitores;

oferece ainda capítulos numa sequência coerente, o que é importante para seu público-alvo, de modo que se considera didático e acessível.

Na quarta capa, traz a informação de que o livro faz abordagem de todo o conteúdo necessário aos estudantes para a compreensão dos requisitos básicos de um trabalho científico e apresenta um passo a passo para a organização do estudo e a produção dos resultados de modo claro e consistente. Os estudos de caso e os exercícios de aplicação constam no final de cada capítulo, recursos esses bastante úteis para quem tem interesse em conhecer e aplicar normas, processos e exigências de um trabalho de pesquisa. Não dispõe da informação de referir-se a um livro-texto.

Na *Apresentação* do livro, menciona que, na área educacional, é na graduação que os estudantes precisam começar sua formação como pesquisador, de tal modo que seu campo de trabalho seja um espaço permanente de pesquisa. Para Malheiros, é no ambiente de trabalho que as inquietações do profissional, que, já alicerçado com as características do pesquisador, poderá desenvolver, futuramente, essas questões, trazendo importantes contribuições para sua área de atuação. Essa abordagem é interessante, uma vez que relaciona a teoria à prática profissional num *continuum* e ao mesmo tempo cíclica, pois as pesquisas em educação seriam sempre renovadas pela prática do profissional.

No capítulo intitulado *Resumo das principais normas da ABNT*, contextualiza que essa entidade é responsável por normalizar a forma de construção dos trabalhos acadêmicos. Nesse mesmo capítulo, traz a definição de alguns dos tipos de trabalhos acadêmicos, entre eles: a monografia, a dissertação, a tese e o artigo. Menciona que a monografia recebe também o termo *trabalho de conclusão de curso*. Após ser feita, pode se desdobrar num relatório, que consiste num relatório de pesquisa de final de curso comumente exigido de estudantes na conclusão de cursos de bacharelado, licenciatura ou especializações *lato sensu*.

Sendo assim, Malheiros igualmente não oferece no livro exposição sobre a monografia, trata basicamente das denominações variadas para referir-se a ela, o que torna recorrente a expressão *trabalho de conclusão de curso*. Além disso, oferece as características dos elementos textuais de todos os tipos de produções acadêmicas, não fazendo distinção se de graduando ou de especialistas. Tem-se assim mais uma visão a respeito das produções textuais acadêmicas. Cabe enfatizar que Malheiros possui formação na área da Educação, área essa que abrange todas as demais.

Esse autor caracteriza a monografia como uma breve análise de literatura, com pouco aprofundamento, sem que se deixe de seguir, no entanto, os rigores dos métodos de se

produzir uma pesquisa. Depois da definição, trata da importância do professor orientador, cuja experiência no desenvolvimento de pesquisas garante apoiar o estudante quanto às questões teórico-metodológicas.

Posteriormente, apresenta a "estrutura" do que denomina *relatório de pesquisa*, ao que se subentende estar se referindo aos tipos apresentados anteriormente, entre eles, a monografia, entretanto essa informação não está explícita na apresentação. Da estrutura constam, resumidamente, os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais e seus elementos constituintes, além de aspectos da apresentação física, organização numérica e formas de se fazerem as citações. Oferece orientações sobre o corpo da produção, quanto à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão. Traz também a importância do referencial teórico e dos métodos adotados assim como a Lei 9.610, de 1998, referente aos direitos autorais.

Dessa forma, em um pequeno capítulo, intitulado *Resumo das principais normas da ABNT*, traz informações gerais sobre o trabalho científico e seu contexto. O livro não traz explicitamente o conceito *Letramento (acadêmico ou científico)* nem *gênero acadêmico*, muito menos elementos constituintes do sentido de um texto, porém contribui para o entendimento do contexto de pesquisas realizadas por graduandos. Com isso, o autor refere-se a conhecimentos *sobre* o letramento acadêmico, sem utilizar essa denominação.

Nessa perspectiva do letramento, Malheiros faz abordagem também sobre a importância do orientador no processo de desenvolvimento dos estudantes de graduação. Nessa abordagem sobre a figura do orientador, ocorre convergência de pensamento entre Malheiros e outros autores, como: Aquino (2010), Lakatos e Marconi (2010) e Severino (2016). Essa percepção é relevante, uma vez que o orientador pode dividir a responsabilidade que incide sobre o professor da disciplina Metodologia Científica quanto à metodologia a ser adotada, à produção da monografia de graduação, entre outros aspectos.

O autor apresenta ainda exemplos, na forma de anexo, de páginas dos elementos constituintes dos pré-textuais e dos pós-textuais, priorizando, como o próprio nome do capítulo sugere, resumidamente normas da ABNT. Assim, basicamente o livro oferece uma abordagem sobre a monografia que, de certa forma, a descreve, pois não faz menção ao sentido dessa produção textual. Apresentam-na com ênfase na estrutura composicional e, com menos expressividade, no contexto.

Esse livro configura-se com características de uma tentativa de ser didático, pois é explicitamente destinado aos estudantes, não priorizando a utilização de fontes sobre os conteúdos oferecidos. Vimos que nos livros didáticos há a questão da autoria dos livros, em

que há "vozes" não necessariamente atribuídas ao(s) autor(es); há também as vozes da editora ou de outros autores. Isso explica a falta de referência quanto aos conteúdos oferecidos na exposição relacionada à monografia, porém não justifica, por ser destinado ao estudante do ensino superior.

5.5.2.1.8 Metodologia científica descomplicada..., Silva e Porto, 2016

Metodologia científica descomplicada: prática científica para iniciantes é o oitavo livro-texto que compõe essa análise. Com o título direcionado ao estudante, traz, na *Apresentação* do livro, algumas informações relevantes. A primeira delas diz respeito ao propósito de apresentar uma linguagem acessível para os iniciantes na formação universitária sobre os assuntos pertencentes ao processo de construção do conhecimento científico.

No livro, menciona-se o fato de a disciplina Metodologia Científica figurar no primeiro ou no segundo semestre de graduação como um problema, por ser pré-requisito para todas as demais disciplinas, considerando que nesta se irão tratar de aspectos metodológicos e formais da produção acadêmica. Outra informação relevante diz respeito ao livro buscar oferecer alternativas para dirimir a aflição gerada nos estudantes com o trabalho de finalização de curso de graduação, de modo que se possa simplificar o acesso aos conteúdos e às normas cujo conhecimento essa disciplina necessita. Nisso, observa-se a demanda de literatura direcionada à prática da produção dos estudantes, fazendo contraponto aos conhecimentos relacionados à disciplina em si: o científico e seus desdobramentos.

Consta ainda outra informação relevante na apresentação do livro: a de que livros e manuais dirigidos a essa disciplina apresentam uma linguagem alheia a esses estudantes de diferentes áreas que iniciam no ambiente universitário e que estes começam a perceber tais especificidades do meio acadêmico. Esses elementos, então, dificultam a assimilação de conteúdos e, consequentemente, a consecução do trabalho de finalização de curso, que se torna um grande desafio, justamente na fase final da formação.

Faço um contraponto nessa questão, pois ao longo desta pesquisa estamos observando e discutindo a recorrência de uma parcela de livros que busca se aproximar dos estudantes, oferecendo uma linguagem mais acessível e propondo reflexão sobre problemas enfrentados por eles. Esse livro, inclusive, é um deles, pois trata também do contexto universitário. Deduzo que os autores estejam se referindo a uma pequena parcela de livros, que prioriza o desenvolvimento do texto preso ao hermetismo científico.

No capítulo destinado ao trabalho de conclusão de curso, Silva e Porto apresentam uma abordagem, informando que este é quesito obrigatório para a finalização de um curso superior. Isto é, referem-se à monografia, tratando-a como sinônima de TCC. Assim, os autores apresentam a origem etimológica do termo *monografia*, *mono* mais *graphein*, informando que esta consiste na (SILVA e PORTO, 2016 p. 76): escrita acerca de um assunto único. Declaram também que se trata de uma (*id*): "abordagem dissertativa reduzida a um único tema".

Seus autores utilizam como fundamentação teórica outro livro-texto aqui já mencionado: *Fundamentos de metodologia científica*, de Lakatos e Marconi. Cabe ressaltar que esse último livro corresponde ao subitem 5.5.2.1.2, desse capítulo, analisado anteriormente. Mencionam que monografia é um dos trabalhos de conclusão de curso mais solicitados nas instituições de ensino superior. Ainda com base em Lakatos e Marconi, apresentam as suas características.

Trazem ainda a informação de que o que caracteriza um trabalho monográfico como de qualidade não é o número de páginas, o que muito preocupa os estudantes, mas sim a realização de uma revisão da literatura consistente e abrangente, uma boa apresentação dos resultados e, principalmente, relacioná-los aos objetivos do estudo, definidos no projeto de pesquisa. Desse modo, sua qualidade está na atenção às regras da metodologia científica e nos resultados trazidos para o campo da ciência.

Além disso, elencam a estruturação da monografia, apresentam a formatação e utilizam um quadro ilustrativo com os elementos das três partes que a compõem: os pré-, os textuais e os pós-textuais. Enfatizam que os elementos textuais constituem a parte mais importante da monografia, fazendo uma pequena exposição sobre a introdução, finalizam informando que é nos elementos textuais que se expõem os resultados da pesquisa.

O livro oferece ainda um capítulo destinado à redação científica, cuja abordagem consiste em expor sobre o parágrafo, a paráfrase, os tipos de citação, os sistemas de citação e as referências. Nisso, evidencia-se a preocupação com a forma do texto e o contexto, o que de certa forma favorece a compreensão de uma produção científica. O capítulo disponibiliza ainda sugestões de atividades ao final da unidade, o que caracteriza uma preocupação com os estudantes quanto à questão de que os conceitos mais relevantes sejam compreendidos e assimilados por eles.

Com base nos dados levantados desse livro, temos algumas consideração. Primeiro a relacionada ao letramento. Torna-se evidente que figuram questões intrínsecas ao universo

acadêmico e discussões sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, no entanto não se utilizam explicitamente estudos teóricos sobre esses questões. Os autores escrevem com base em suas respectivas experiências atuando com a disciplina Metodologia Científica. No entanto, faz-se necessário relacionar teoria à prática no universo acadêmico.

Já quanto ao termo *gêneros acadêmicos* igualmente não há nenhuma menção a ele, considerando-se que as produções são tratadas pela visão recorrente: priorizando a terminologia –, já aqui identificada, que utiliza termos genéricos e não dispõe das características intrínsecas aos gêneros. Com base nesses dados, observa-se, mais uma vez, que a exposição sobre a monografia contempla predominantemente a estrutura composicional, o que não é suficiente.

Nisso, temos que componentes estruturais, que caracterizam a descrição, figuram nos livros-textos independentemente dos estudos sobre gêneros, na perspectiva de Bakhtin (1997). Isto é, autores, ao descreverem um gênero, faziam-no com base na estrutura. Vimos isso nitidamente ao tratar da resenha, no segundo capítulo, item 2.5.2, em que os autores, ao oferecem exposição, praticamente tratavam dos elementos composicionais, como Machado *et al* (2016), Severino (2016) e Lakatos e Marconi (2010).

Por fim, seus autores demonstram atenção ao leitor, contextualizam o universo acadêmico e as dificuldades por que passam os estudantes durante a formação universitária, além de disponibilizar um capítulo sobre a redação científica. Portanto, o livro que se autodenomina *descomplicado* destina-se efetivamente aos estudantes. Vale a ressalva de que, quanto à monografia especificamente, o livro não atende a contento, pois não disponibiliza conhecimentos suficientes para a produção textual em si. Novamente, a descrição utilizada para o conceito não dá conta do que seja essa produção textual.

Um ponto que deve ser considerado é que o livro oferece um capítulo sobre redação científica, o que favorece o entendimento de uma produção acadêmica. Entretanto, não há explicitamente no texto relação entre a monografia e esses conhecimentos anteriormente expostos, o que caracteriza os livros-textos. Além disso, não haver exposição sobre os conhecimentos relativos a *gênero acadêmico* prejudica o entendimento das produções acadêmicas, pois na abordagem se prioriza a estrutura e as Normas da ABNT.

E se sabe que a estrutura é apenas um dos elementos intrínsecos a um gênero. Deve-se considerar também o estilo, o contexto, o indivíduo, a função, entre outros (BAKHTIN, 1997; BAZERMAN, 2011a; BRONCKART, 2005).

5.5.2.1.9 Metodologia do trabalho científico..., Prodanov e Freitas, 2013

Finalmente, o último livro que oferece abordagem sobre a monografia. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*, de autoria de Prodanov e Freitas. Na *Introdução*, os autores mencionam que o livro foi organizado para dar auxílio a estudantes de graduação de pós *lato sensu, stricto sensu* e a professores. Tem por objetivo dar suporte à construção de trabalhos científicos, conforme os padrões estabelecidos, de modo que busca contribuir para os estudantes, ao consultá-lo.

Prodanov e Freitas contextualizam o cenário da disciplina Metodologia Científica, discutem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de graduação e mencionam que essas atividades visam ao processo de ensino e aprendizagem. Para esses autores, a graduação caracteriza-se pela integração social dos estudantes no universo científico, na sua instrumentalização e, mais importante, pela preocupação com sua formação pessoal científica e profissional, de forma que, numa pesquisa, o mais importante é o processo de investigação do que os resultados, pois os trabalhos de graduação são mais recapitulativos e bibliográficos.

Ocorre que, em todos os trabalhos, independentemente do nível da formação universitária, são exigidos qualidade no método, organização, rigor, observação e respeito às normas técnicas. Entretanto, essas informações não figuram no texto. Nessas abordagens iniciais, o que merece destaque é que esses conhecimentos apresentados pelos autores são relativos ao *letramento*, apesar de não utilizarem explicitamente essa denominação.

O quinto capítulo do livro é específico para tratar das *Modalidades de trabalhos acadêmicos e científicos*, nos cursos de graduação e de pós. A primeira observação é a de que a forma de organização dos itens e subitens não é tão bem-sucedida. Pelos subitens, há exposição sobre leitura e alguns *trabalhos*, como *resumos, resenha*, etc., consta um subitem denominado *Trabalho científico e monografia* e outro referindo-se ao TCC. Quanto à monografia, há a informação de que o termo *monografia* é um tipo especial de trabalho científico. Há o conceito, com base na obra do Severino[67], que diz respeito à redução a um único assunto, um único problema com tratamento especificado.

Igualmente a Severino, os autores mencionam a generalização incorreta do termo *monografia*, utilizado para designar uma série de trabalhos, considerando que os trabalhos científicos são monográficos, por disporem de tratamento estruturado de um único tema e sua

[67] O livro do Severino foi analisado anteriormente, consta no item 5.5.2.1.3

respectiva delimitação e exigência de especificação o que converge com o posicionamento de Lakatos e Marconi (2016). Utilizam duas denominações *trabalho científico* e *monografia.* A primeira diz respeito aos trabalhos do processo didático, aos quais devem ser aplicadas as diretrizes metodológicas, técnicas e lógicas, chamados trabalhos de pesquisa, ao que chama o resumo, a resenha, etc. Isto é, oferecem uma denominação às atividades propostas no processo didático dos cursos, tanto de graduação quanto de pós. Não oferecem a abordagem sobre a segunda denominação, a monografia, nem mencionam em que curso ou cursos ou quando ela ocorrerá.

Ao tratarem no subitem sobre o *trabalho de conclusão de curso* (TCC), os autores oferecem exposição como sendo um tipo de trabalho, não se referindo à monografia, o que deixa o texto confuso. Mencionam que TCC é parte integrante da atividade curricular de cursos de graduação e pós (*lato sensu*) e que este deve ser entendido como um trabalho científico. Mencionam ainda que as diretrizes para sua elaboração constam no quarto capítulo que há a exigência de um orientador. Uma vez que a exposição não é muito didática, dirijo-me a esse capítulo para me certificar de que há relação entre essas partes do livro, e me deparo com o projeto de pesquisa, sem nenhuma informação relacionando as duas partes.

Foi informado anteriormente que a pós-graduação não pertence ao escopo desta pesquisa, contudo dirijo-me a esse item do livro pelo fato de a exposição sobre a monografia e o TCC gerarem dúvidas ao longo do texto. Lá, ao tratarem dos trabalhos científicos de pós-graduação, encontro a informação de que o projeto é a fase que antecede uma pesquisa. Isto é, essa informação era necessária anteriormente ao se relacionar com TCC, porém ela não constava, como informei. Nisso se observa uma malsucedida tentativa de relacionar partes do texto.

Em um item do livro denominado *Trabalhos científicos nos cursos de pós-graduação*, há um subitem sobre a monografia, o que torna a exposição dos itens confusa, pois anteriormente havia sido mencionada como sinônima a TCC. Nessa abordagem, apresentam o sentido etimológico e repetem a exposição genérica sobre o termo, informando que se trata de um único tema e que visa a contribuir para a ciência.

Os autores informam que *monografia* possui um sentido *estrito* e um *lato*. No sentido *estrito*, é a escrita sobre um tema específico de uma pesquisa que tem por objetivo fornecer uma contribuição original. Já no sentido *lato* é o caso de uma dissertação, que é um trabalho resultante de uma pesquisa realizada pela primeira vez. Por fim, mencionam que, na atualidade, monografia é o termo utilizado para designar TCC, de graduação ou de pós *lato*

sensu. Com isso, há uma confusão dos usos e das ressignificações do termo *monografia* que em nada acrescenta; pelo contrário, confundem o leitor. Os autores não oferecem referência quanto a essa abordagem.

Após isso, tratam da NBR 14724, de 2011, que é a referente à elaboração de trabalhos acadêmicos, trazendo no seu texto o que informa essa Norma: que *TCC* é um *documento* que representa um resultado de estudo. Mencionam também que foi consagrado o entendimento de que *monografia* é, portanto, um requisito acadêmico de caráter de iniciação científica. Pelas informações, deduzo que os autores tentaram justificar as denominações da Norma da ABNT *documento* e *trabalho de conclusão de curso*, utilizando um texto incongruente na exposição, por meio de termos plurais. Mais uma vez, a apresentação da monografia é inconsistente. Defendo que a utilização adequada dos conhecimentos sobre os gêneros eliminaria essas incongruências.

Prodanov e Freitas fazem ainda distinção entre *monografias escolares* e *monografias científicas*. Segundo os autores, as primeiras referem-se à graduação e à especialização como iniciação à pesquisa; já as segundas, à dissertação e à tese, consideradas autênticos trabalhos de investigação científica. Segundo os autores, a distinção entre elas se dá, então, pela qualidade da tarefa, pelo nível e pela profundidade. Com essa abordagem, os autores dedicam um espaço considerado no livro para fazer essas exposições, que não foram suficientemente claras nem contribuem significativamente para os estudantes.

Essa tentativa de apropriação de termos fluidos, plurais, faz a exposição perder a sua essência, que é contribuir para a produção textual de estudantes. Deter conhecimento sobre o que envolve o universo acadêmico na perspectiva das produções textuais é salutar, interessante, porém a abordagem proposta não atingiu ao objetivo. A existência de lacunas entre partes do texto comprometem a abordagem sobre a monografia, além da utilização do termo genérico *trabalho de conclusão* ser utilizado como um gênero.

Essa exposição torna evidente a necessidade de conhecimentos sobre letramento e gêneros serem difundidos entre os profissionais do ensino superior, pois são saberes interdisciplinares, sobretudo entre os que atuam com a disciplina Metodologia Científica. Alguns detalhes por vezes comprometem a clareza do texto em razão de termos amplos não agregarem a todos os elementos suficientemente. Cabe enfatizar que essa análise não se refere ao livro como um todo.

Cabe ressaltar ainda que os dados de todos os livros que compõem o *corpus* aqui apresentados referem-se às edições e reimpressões indicadas ao longo da pesquisa. Caso

algum livro adotado nesta análise tenha passado por processo de nova edição ou reedição, não estando aqui informado, esse fato não se relaciona aos dados apresentados na pesquisa, consequentemente.

A seguir, estabeleço relação entre as abordagens oferecidas por esses nove livros-textos que compõem o *corpus* de análise. Verifico convergências, divergências e possíveis lacunas entre os livros.

5.6 Relacionando as abordagens dos livros-textos

Por meio do recorte de nove livros-textos, observamos como são diferentes as abordagens expostas sobre a monografia. Vimos que entre as formas de se fazer a exposição, surgem percepções recorrentes nas abordagens: (a) de forma genérica, (b) dando ênfase à composição estrutural e (c) à padronização das NBRs da ABNT. Essas acepções implicam a evidência de que ocorre o predomínio da forma, da estrutura, sobre o sentido da monografia, pois não ocorre a visão *sobre* o que é efetivamente um texto, não se leva em consideração os conhecimentos relacionados a gêneros nem, consequentemente, a elementos da textualidade.

Além desses parâmetros, de acordo com características intrínsecas aos livros-textos, uma parte deles, como o do Severino, do Medeiros e o de Lakatos e Marconi, faz citações, disponibiliza literatura, trata das NBRs, expõe exemplos, de modo a facilitar a compreensão e identificação de elementos relacionados à monografia. Outra, no entanto, como Silva e Porto, Malheiros e Prodanov e Freitas, na intenção de oferecer exposição mais didática, mais próxima ao seu leitor, trata dos assuntos de modo similar aos livros didáticos, não priorizando referências à literatura nem citações, apenas apresentando o conceito, descrevendo-o e caracterizando-o.

A primeira abordagem caracteriza os *livros-textos*, como o livro do Severino, em que se tem a *matéria bruta* que deverá ser lapidada; já a segunda, demonstra uma tentativa de aproximação aos livros didáticos, ao apresentarem uma linguagem mais acessível ao leitor e formato da figuração próximo a estes, como o do Malheiros, a que denomino *livro-texto mais didático*. Com base nessa constatação, torna-se evidente a abordagem adotada pelos autores sobre como fazer a exposição da monografia: de acordo com sua percepção e/ou com base na visão que tem do leitor.

Quanto ao contexto do universo científico, parte desses livros, como o do Aquino, do Severino e o de Silva e Porto, traz esclarecimentos pertinentes sobre dificuldades enfrentadas

pelos professores e os recorrentes questionamentos dos estudantes. Com isso, existe uma convergência entre essas informações e os estudos sobre os letramentos (acadêmico e científico), apesar de os conceitos não figurarem explicitamente nos livros-textos, com exceção do livro do Medeiros (2019). Essa constatação mostra que os estudos teóricos sobre o letramento ainda não foram incorporados nos livros destinados ao universo da metodologia científica, por nenhuma das duas acepções.

Ocorre ainda que alguns livros-textos utilizam a denominação *trabalho de conclusão de curso* como sinônima de monografia, conforme figurou em quatro livros: em Severino, Aquino, Silva e Porto, além de Prodanov e Freitas, em que os termos figuram conjugados. Entretanto, *trabalho de conclusão* não é um gênero, o que provoca certa confusão nas abordagens e nos leitores. O livro *Metodologia do trabalho científico*, de Severino (2016), por exemplo, traz o conceito *monografia* e menciona que este é um termo genérico. Fundamentado no conceito, explica que dissertação e tese também são trabalhos monográficos, de modo que esse conceito é utilizado de forma incorreta. Os autores Prodanov e Freitas citam o livro de Severino, corroborando com essa perspectiva de que o conceito é utilizado incorretamente.

Essa evidência é interessante, entretanto não vai além disso, não avança na exposição, informando que aquela é a origem etimológica, porém surgiram ao longo do tempo outras ressignificações sobre o termo, além de que passou a vigorar paralelamente a ela a terminologia *trabalho de conclusão de curso*, TCC, com o advento de a monografia ter passado a ser exigida nas graduações. Desse modo, o termo é genérico e não atende a todas as especificidades dos níveis existentes na educação superior.

Observamos também que Silva e Porto citam Lakatos e Marconi ao longo da exposição sobre a monografia. Com isso, observa-se certa recorrência na maneira de propor abordagens sobre a monografia, de forma que o estado da arte desse termo figura de modo similar entre livros de décadas distintas, por não terem assimilado conhecimentos pertencentes à área dos estudos linguísticos, que surgiram posteriormente.

Essa constatação de que os autores citam seus pares de área de atuação refere-se aos estudos bibliométricos, discutidos no quarto capítulo, com base nos teóricos Marquezan (2009), Vans e Stumpf (2010), Vasconcelos (2014). Entretanto, há pouca renovação ou pouco questionamento sobre as abordagens anteriormente oferecidas, que, como vimos, desde que passou a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, não dão conta da evolução de conhecimentos existentes sobre os gêneros. Diante disso, pode-se inferir que

ocorre uma falta de atualização nos estudos da área da metodologia científica quanto ao tratamento dado à monografia e aos parâmetros a ela relacionados.

Um aspecto recorrente no *corpus* é haver menção à monografia mediante os termos *trabalhos científicos*, *atividades científicas*, ou simplesmente *trabalho*. Esses termos vêm sendo utilizados ao longo das edições e/ou reimpressões atualizadas, o que evidencia a não inclusão de conhecimentos relacionados aos Estudos Linguísticos, sendo mais específico, aos gêneros acadêmicos e seus desdobramentos, o que comprova a falta de atualização dos livros-textos que compõem o *corpus*. Cabe enfatizar que esses termos são recorrentes nas Normas Brasileiras (NBRs), de modo que isso também contribui para a falta de atualização dos livros sobre a monografia.

Há dois pontos interessantes que surgem nos livros. O primeiro é o fato de que praticamente um único livro, o *Redação Científica*, de Medeiros (2019), incluiu os estudos sobre o letramento científico na literatura e de modo condizente ao universo científico. Esse livro foi reeditado durante o processo de construção desta pesquisa, contemplando os conceitos *gêneros acadêmico-científicos* e *letramento acadêmico*, o que mostra a percepção do autor e/ou da editora quanto a esses elementos de outras áreas do saber sobre a produção textual acadêmica, indispensáveis na atualidade.

Além deste, o livro *Metodologia científica descomplicada: prática científica para iniciantes*, de Silva e Porto (2017), destaca-se por oferecer exposição sobre o processo ensino-aprendizagem, isto é, sobre parâmetros da educação no segmento do ensino superior, ao tratar da Aprendizagem significativa, de Ausubel. Ao contemplar conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem na educação universitária, alinha-se à proposta aqui defendida, de que existe uma lacuna nessa área, sobretudo porque uma parcela dos professores universitários não dispõe de formação em licenciatura, e de que essa lacuna precisa ser pensada, discutida, enfim, revista.

Nessa perspectiva, o livro *Redação Científica*, do Medeiros (2019) e o *Metodologia científica descomplicada*, de Silva e Porto (2017), ao oferecerem essas abordagens, configuram-se como livros cujos autores e/ou editoras estão atentos à demanda de conhecimentos de outras áreas que vêm agregar ao processo ensino-aprendizagem da educação universitária, o primeiro na perspectiva da produção textual; o segundo, da educação, de modo que esses aspectos são positivos nesses dois livros.

Em relação ao aprofundamento teórico dos conhecimentos de cada área do saber, este é mencionado por alguns autores e se faz necessário, pois não necessariamente os livros de

cunho geral dão conta da demanda de conhecimentos relevantes que devem ser oferecidos para uma produção textual acadêmica. Essa informação relevante trazida por Prodanov e Freitas diz respeito ao fato de que esse aprofundamento teórico deve ser buscado em bibliografia específica de cada área de interesse, o que contribui para o direcionamento dos estudos por área de atuação.

Assim, para sua formação, profissionais que tratam de produções textuais e as produzem devem utilizar tanto livros de cunho mais amplo, os de sua área específica de atuação, livros relacionados à linguagem e à educação, o que mostra a necessidade de um acervo significativo para sua construção e seu aprimoramento como profissional. Posteriormente, deve criar seu próprio material didático, de acordo com as necessidades do público com que trabalhe.

Esse fato deixa claro que o aperfeiçoamento do profissional é necessário, pois não necessariamente os livros de cunho geral ou da área específica dão conta da demanda de conhecimentos relevantes que devem ser oferecidos. E esse dado pertinente a conhecimentos intrínsecos à produção textual no ensino superior pode fomentar inclusive novos estudos, pelas diferentes áreas do saber.

Com base na exposição sobre a *monografia*, fica evidente certa variedade na forma de apresentá-la, de modo que, para o profissional que nela atua e já conhece suas características e especificidades, sente necessidade de ampliar o seu acervo para atingir a todos os conhecimentos de que necessita. Por outro lado, as informações necessárias aos estudantes universitários não são suficientemente apresentadas nos livros, isto é, de forma sequencial, linguagem acessível, com referências e, o mais importante, mostrando o contexto da produção textual, dando-lhe sentido.

Quanto ao fato de uma parcela dos livros não trazer informações necessárias nem literatura da área, considerando que, no universo acadêmico, essas informações são imprescindíveis, decorre a importância da orientação dos professores aos estudantes universitários. Essa orientação é considerada fundamental aos iniciantes no ambiente acadêmico para que obtenham êxito em suas atribuições, de modo que desenvolvam o letramento acadêmico e científico, detenham conhecimentos e assimilem o que é relevante ao se produzir um gênero. Os estudantes têm de ter consciência do que um gênero acadêmico representa e do seu sentido quanto ao texto em si e dentro do contexto em que se insere.

Enfim, entre os livros ocorre predomínio de exposição da monografia relativa à estrutura, sua composição, pluralidade de termos em relação a TCC e monografia, em

decorrência da literatura que antecede os estudos sobre os gêneros. Além disso, ocorre a utilização dos textos das NBRs, que adotam termos amplos, como *documento*, *trabalho*, ou *trabalho de conclusão de curso* para referirem-se não só à monografia, mas também a outras produções, e esses termos não comportam a abrangência de um gênero específico.

Para fechar esta seção, fora mencionado anteriormente que os autores dos livros-textos são de áreas distintas do conhecimento e dispõem de experiências e olhares de acordo com a formação e área de atuação, de modo que os livros oferecem diferentes visões sobre a monografia. Com isso, faz-se necessário expor esses dados e discuti-los, o que faço a seguir.

5.7 Relacionando formação e área de atuação dos autores

Vimos que os livros disponibilizados para a disciplina Metodologia Científica são elaborados por autores de áreas das mais variadas e são confeccionados de acordo com suas experiências. Ao longo deste capítulo, inclusive, ao analisá-los, em alguns momentos utilizei informações a esse respeito. Nesta análise que inicio, relacionando a formação e a área de atuação dos autores, utilizo como fundamentação os estudos bibliométricos (VANS e STUMPF, 2010; VASCONCELOS, 2014; SARMENTO, 2010; MARQUEZAN, 2009).

Exponho as formações e informações relevantes dos autores dos nove livros-textos que versam sobre a monografia e proponho discussão sobre os dados que surgem. Após a análise desses nove livros que tratam da monografia, a fim de corroborar com dados, apresento a formação de todos os autores do *corpus* inicial da pesquisa, dos vintes e dois livros. Cabe ressaltar que as informações abaixo apresentadas estão dispostas nos respectivos livros[68].

Tabela 22 - Formação dos autores dos nove livros que tratam da monografia

Livro-texto	Autor(es)	Formação e atuação
Como escrever artigos científicos: sem "arrodeio" e sem medo da ABNT (2010)	Aquino	Graduação em Agronomia, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Entomologia[69]. Professor de Metodologia Científica, na UFPB.
Fundamentos de metodologia científica	Lakatos;	Lakatos: Graduação em Administração e Jornalismo; Pós em Ciências Sociais; Mestrado e

[68] A relação completa com a formação dos vinte e dois autores dos livros-textos encontra-se no *Apêndice* da tese.
[69] Estudos dos Insetos.

(2018)	Marconi	Doutorado em Ciências; Doutorado em Filosofia. Marconi: Graduação em História, Pedagogia, Estudos Sociais e Educação Artística. Doutorado em Ciências (Antropologia)
Guia do trabalho científico: do projeto à redação final (2017)	Ferrarezi Junior	Graduação em Língua Portuguesa/Inglês; Mestrado em Linguística; Doutorado em Linguística; pós-doutorado em Semântica. Professor titular de Semântica
Metodologia do trabalho científico (2016)	Severino	Graduação, Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação.
Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais (2009)	Michel	Graduação em Letras; Especialização em Gestão estratégica; Mestre em Ciências da Informação.
Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas (2019)	Medeiros	Licenciatura em Filosofia; Pós-graduação em Literatura Brasileira; Mestrado em Letras. Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Metodologia Científica.
Metodologia da pesquisa em educação (2011)	Malheiros	Graduação em Educação; Especialista em Gestão de Recursos Humanos; Mestrado em Administração.
Metodologia científica descomplicada: prática científica para iniciantes (2016)	Silva; Porto	Silva: Graduação e Mestrado em Educação; Doutorado em Ciências da Informação. Professor com atuação em Educação à Distância, Educação Profissional e Comunicação Científica. É professor do Instituto Federal de Brasília (IFB). Porto: Graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia; pós-doutorado em Psicologia; Professor do programa de pós-graduação do Ensino das Ciências e de graduação na Universidade do Estado de Goiás (UEG).
Metodologia do trabalho científico (2013)	Prodanov; Freitas	Prodanov: Graduação em História; Mestrado e Doutorado em História Social. Freitas: Graduação em Letras; Mestrado e Doutorado e pós-doutorado em Linguística Aplicada / Estudos de linguagem.

Com base nos dados acima apresentados, observa-se que as formações dos autores dos livros-textos são das mais variadas e que ocorre predomínio de formação na área das ciências humanas, fato esse que se configura em praticamente todos os nove livros-textos. E, sendo a formação dos autores variada, esse fator se configura igualmente na área de atuação,

considerando que esses profissionais têm ou já tiveram experiência com essa disciplina que familiariza os estudantes no universo científico.

Entretanto, cada qual adota a visão pertinente à sua área de atuação, relacionando ao que julga mais relevante quanto ao currículo (CHASSOT, 2018; ALVES, 2007; MOREIRA e SILVA, 2002). Com isso, pode-se inferir que cada um deles, dentro do que julga pertinente, oferece sua contribuição para essa disciplina, de acordo com sua formação, experiência, área de atuação, além de desenvolver o que julga relevante sobre os conteúdos do currículo.

Um dado que emerge aqui é o fato de a própria disciplina Metodologia Científica figurar entre as vinculadas às ciências humanas, de modo que é condizente essa relação entre a área de atuação e formação dos autores com essa disciplina. Por outro lado, as áreas do saber das ciências da natureza igualmente oferecem essa disciplina, o que requer tratar dos parâmetros intrínsecos a essas pesquisas com mais ênfase, o que implica dizer que os gêneros igualmente sofrem influência de acordo com as respectivas áreas do saber. Para tanto, as especificidades que atravessam as produções textuais devem ser igualmente expostas pelos profissionais que atuam no segmento acadêmico, para que os estudantes consigam dar conta das atividades escritas exigidas, inclusive quando o *produto final* for uma monografia.

Esse dado relaciona-se com a variedade de informações disponibilizadas nos livros-textos e ratifica a constatação de que eles foram elaborados de acordo com as vivências de seus autores. Pela tabela 22, ilustrada acima, constatamos que, apesar de bastante diversificada, há uma maior frequência de autores com formação em filosofia, educação e em linguagem. Seis livros são produzidos por um único autor. Destes, cinco têm formação entre essas áreas, quais sejam: (a) Severino é formado em Filosofia da Educação; (b) Michel, graduação em Letras; (c) Medeiros tem graduação em Filosofia e mestrado em Letras; (d) Malheiros, graduação em Educação; (e) Ferrarezi Junior é graduado em Letras.

Sobre o autor que dispõe de formação que não seja nas áreas da educação, linguagem ou filosofia, temos um: (f) Aquino, de *Como escrever artigos científicos*, tem graduação em Agronomia, mestrado e doutorado, em Entomologia (Estudos dos Insetos). Esse autor tem a formação que mais se distancia das demais. Na análise do livro foi mencionado inclusive que o autor escreve para seus pares, por direcionar seu discurso praticamente para sua área de atuação.

Quanto aos livros que dispõem de dois autores, ao menos um deles tem formação em uma dessas áreas: filosofia, educação e linguagem. Da dupla (g) Lakatos e Marconi (2010),

Marconi possui graduação em Pedagogia; (h) Silva e Porto (2016), Silva dispõe de formação em Educação e (i) Prodanov e Freitas, esse último tem formação em Letras e Linguística.

Uma vez que Filosofia e Educação atravessam todos os ramos do saber, esse fato mostra-se condizente com o campo de estudo da disciplina Metodologia Científica, ou seja, estas perpassam todas as áreas do conhecimento. Além disso, oferecem a base para o ensino e a reflexão em todas as áreas existentes.

Já quanto ao percentual que dispõe de formação em linguagem, observa-se que uma parcela detém formação em Letras e/ou Linguística, áreas essas em que a língua materna é parte intrínseca do objeto de estudo, considerando que é por meio da linguagem que se exterioriza o pensamento e que quem tem formação nessa área detém conhecimentos intrínsecos ao idioma que são muito exigidos, comparados às outras áreas.

Entre os nove livros, cinco deles são de autores com formação em Letras e Linguística. Quais sejam: (1) Lakatos e Marconi (2010), em que Lakatos possui graduação em Jornalismo, que, de certa forma, tem um viés com a linguagem e o texto; (2) Ferrarezi Junior tem formação em Língua Portuguesa; (3) Michel (2009) tem graduação em Letras; (4) Medeiros (2019) mestrado em Letras; (5) Prodanov e Freitas (2013), em que Freitas possui formação em Letras / Linguística. Esse fato não é mera coincidência, pois se está observando os livros na perspectiva da produção textual, voltada para o texto e/ou ensino-aprendizagem. Essa visão corrobora para a necessidade de atenção e aproximação entre as áreas, pois a linguagem é interdisciplinar e, como tal, atravessa todas as áreas do saber.

Cabe enfatizar que todos os autores vivem ou já vivenciaram experiências atuando com a disciplina aqui tantas vezes mencionada. Apesar das mais diferentes áreas de formação, verifica-se uma tendência nesses livros a se adotar abordagem sobre a monografia na perspectiva da estrutura, de sua composição, o que provoca uma reflexão quanto ao estado da arte desses estudos, o que dialoga com Vasconcelos (2014). Os livros são de edições recentes, uma década, entretanto uma parte deles ainda utiliza a mesma abordagem do primeiro livro de Metodologia, do Salomon (2004), *Como fazer uma monografia*, primeira edição de 1971.

Esse livro de Salomon surge antes de todo o processo do desenvolvimento dos estudos da gramaticalidade existente no texto, do contexto das mudanças no ensino para se adaptar às exigências de mercado e do desenvolvimento do mundo tecnológico da contemporaneidade. Não que se deva ignorar os primeiros estudos sistematizados sobre a monografia; pelo contrário, deve-se partir deles para depois se proporem contribuições para essa área tão complexa de atuar.

Apresentamos até aqui a área de formação e atuação dos nove autores dos livros-textos que oferecem abordagem sobre o gênero *monografia*. Cabe mencionar, no entanto, que inicialmente esta pesquisa dispunha de um *corpus* constituído por vinte e dois livros-textos e que restringimos o olhar a esses nove nesta etapa da análise.

Para corroborar com essa abordagem, apresento a relação completa de todos os livros, seus autores e suas respectivas áreas de atuação no *Apêndice*, pós-textual desta pesquisa. Entretanto, exponho aqui sucintamente todas as formações e áreas de atuação de cada um deles, considerando-se que esses dados são relevantes na análise. Cabe assim mencioná-las, o que faço a seguir. Nessa exposição, são os autores que se encontram enumerados de 1 a 22, conforme a relação inicial, mas por áreas de formação, não necessariamente por ordem numérica. Além disso, alguns livros dispõem de mais de um autor, de modo que não há necessidade de figurarem repetidamente na tabela resumida.

Entre os vinte e dois autores, temos, então, na área de Letras e/ou Linguística, além dos cinco mencionados acima: Lakatos, Ferrarezi, Michel, Medeiros e Freitas -, mais alguns, que exponho a seguir. Deve-se relembrar que uma parcela dos livros é produzida dois autores e que a Coleção *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos* é elaborada por três autoras.

O próprio (13) Medeiros divide um livro (o 20) com Tomasi, que dispõe de toda formação em Letras; (16, 17 18 e 19), da Coleção, Machado, Lousada e Tardelli, em que as três autoras têm formação em Letras / Linguística; (21) Motta-Roth e Hendges dispõem de formação em Letras e Linguística, as duas. Por esses dados, verificamos um percentual significativo de autores com formação em linguagem. Essas formações relativas ao aprofundamento no domínio da língua materna possibilitam desenvolver e analisar o texto como componente do próprio objeto de estudo. Dessa maneira, os conhecimentos sobre a língua favorecem a desenvoltura da escrita dos autores sobre produção textual, o que contribui para esse percentual expressivo de autores com formação na área da linguagem.

Já no viés da área de Educação, temos um quantitativo menor. A autora (2) Teixeira, do livro *As três metodologias*, é mestre em Educação; o autor (3, 10) Gil, que figura em dois livros: *Como elaborar projetos de pesquisa* e *Métodos e técnicas de pesquisa social*, possui graduação em Pedagogia e (12) Vergara, autora do livro *Projetos e relatórios de pesquisa em administração,* tem graduação em Pedagogia e é doutora em Educação.

Já com formação em outras áreas, temos: dois deles são da medicina: Pereira (1) e Gustavii (5); na área da Psicologia, temos: Creswell (11), em Psicologia Educacional e Porto

(15), que divide o livro com o Silva; Teixeira (2) tem formação em Enfermagem e Sociologia e, finalmente Gil (3), em Educação e Ciências Sociais. Com esses dados, confirmamos a pluralidade de formação dos autores e, consequentemente, de olhares sobre os conhecimentos relativos à produção textual, o que implica as abordagens diversificadas propostas pelos livros.

Com base nos dados expostos, confirma-se a predominância de autores disporem de formação relacionada aos Estudos Linguísticos e à Educação, o que se relaciona com o fato de *Metodologia Científica* ser oferecida por professores das disciplinas básicas (NIEHUES e CAMPOS, 1983). Ademais, observamos o predomínio de autores com formação em ciências humanas.

Quanto à formação dos autores, um aspecto interessante é que (5) Gustavii e (11) Creswell, cujas obras são traduções, cada um deles dispõe de uma única formação e consta nos respectivos livros ser apenas a graduação. Os demais, os autores brasileiros, dispõem de formação em mais de uma área do saber e, no mínimo, têm mestrado. Esses dados apresento na sequência.

Com doutorado, temos: (1) Pereira, (2) Teixeira, (3 e 10) Gil[70], (4) Aquino, (6) Lakatos e Marconi (ambas), (7) Ferrarezi Junior, (8) Severino, (12) Vergara (15) Silva e Porto (ambos), (16, 17 18 e 19) Machado, Lousada e Tardelli (todas elas); (20) Tomasi, (21) Motta-Roth e Hendges (ambas) (22) Prodanov e Freitas (ambos). Assim, concluímos que grande maioria dos autores dispõe de doutorado na formação, o que lhes confere autonomia intelectual para pesquisa e produção.

Já com mestrado temos três autores: (9) Michel, (13) Medeiros, (14) Malheiros. Cabe enfatizar que alguns autores dividem livros, por exemplo, Medeiros divide o livro (20) com Tomasi. Esse número já é bem menor, além do que os autores detêm experiência e conhecimento para os produzirem. Com base nos dados apresentados sobre a formação dos autores brasileiros certamente a diversidade presente amplia o olhar sobre os fenômenos pesquisados e favorece significativamente quanto aos conhecimentos adquiridos pelas diferentes áreas de formação.

No que concerne a livros-textos que dispõem de dois autores, cabe ainda algumas considerações. Vimos que dos vinte e dois que compõem o *corpus*, cinco assim se caracterizam. De certa forma, os dados de alguns deles já foram disponibilizados

[70] Este é autor de dois livros que compõem o *corpus*.

separadamente; agora apresento-os conjuntamente, com o objetivo de tornar mais clara a abordagem sobre esses autores.

Na primeira dupla, Lakatos e Marconi, do livro *Fundamentos de metodologia científica*, Lakatos tem uma formação expressiva. Além da graduação em Jornalismo, de certa forma uma formação relativa à linguagem, dispõe de doutorado em Ciências e em Filosofia; já a segunda autora, Marconi, tem graduação em Pedagogia e doutorado em Ciências. O somatório de formações e experiências favorecem significativamente para que detenham muito conhecimento para ser difundido no livro.

Na segunda dupla, Silva e Porto, de *Metodologia científica descomplicada*, Silva tem formação na graduação e mestrado em Educação e doutorado em Ciências da Informação; já Porto tem toda a formação em Psicologia; ambos são professores. As visões diferentes sobre a produção textual adotada por esses autores é enriquecedora para professores e estudantes.

Na terceira, composta por Medeiros e Tomasi, de *Redação de artigos científicos*, Medeiros tem formação em Filosofia e Letras; já a segunda autora, dispõe de toda formação em Letras e Linguística. Essas formações muito contribuem para a produção textual acadêmica. Na quarta dupla, Motta-Roth e Hendges, de *Produção textual na universidade*, ambas as autoras igualmente têm todas as etapas da formação em Letras e Linguística. Por fim, a quinta dupla, composta por Prodanov e Freitas, de *Metodologia do trabalho científico.* Prodanov tem toda a formação em História; já Freitas tem todas as etapas da formação em Letras e linguística. Com isso, observamos que entre os livros compostos por dois autores ao menos um deles tem formação em Letras e/ou Linguística e ainda em Educação.

Quanto aos quatro livros da Coleção *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, em que as três autoras dispõem de formações na área dos Estudos de Linguagem, o que corresponde a Letras e à Linguística, da graduação ao doutorado, cabe um comentário. Apesar de terem o propósito de ser de atividades, isto é, serem direcionados à prática dos estudantes, deixam a desejar quanto à quantidade de informações necessárias, aliás, tratam minimamente de cada um dos assuntos oferecidos. Dessa forma, esses livros não devem ser adotados isoladamente, porque exigem outro material de apoio, com a parte teórica dos conteúdos relacionados às atividades propostas. Mais uma vez configura-se a predominância das áreas dos Estudos Linguísticos e Letras nos livros direcionados à disciplina Metodologia Científica.

Quando às áreas de atuação dos autores, estes trazem, em alguma das partes iniciais dos livros-textos, por exemplo, na orelha, na quarta capa ou na apresentação, a informação de

que seus livros são uma contribuição para a área da Metodologia Científica como resultado de experiências vivenciadas atuando com a disciplina em salas de aula e observando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes[71].

Em relação ao fato de os profissionais que atuam com a disciplina Metodologia Científica terem de dispor de um acervo dentro de sua área de atuação, é compreensível o *corpus* se configurar com um maior número de livros de autores na área de Estudos de Linguagem e da Educação. Essa constatação, portanto, alinha-se com o que os autores propõem, levando-se em consideração que estas são justamente as áreas em que atuo.

[71] Essas informações aparecem detalhadamente ao longo deste trabalho, como, por exemplo, ao fazer a distinção entre livro-texto e livro didático, na seção 4.4, e ao longo desse capítulo, na análise dos livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa partindo da premissa de que a compreensão e produção textual acadêmica devem centrar-se no processo ensino-aprendizagem de gêneros. Fora mencionado também que, no ensino superior, a disciplina Metodologia Científica geralmente trata de conhecimentos de cunho filosófico e acumula a produção de gêneros acadêmicos. A falta de familiarização dos estudantes sobre esses conhecimentos caracteriza-se como uma lacuna na formação universitária. Some-se a isso o fato de essa disciplina ter relação intrínseca com a área da Educação, sobretudo quanto à prática, e com os Estudos Linguísticos, quanto à textualidade. Nesse cenário, há uma quantidade significativa de livros-textos direcionados a atender à demanda expressiva de leitores dessa área do saber: professores e estudantes universitários.

Seguindo essa linha de pensamento, defendia a tese de que os livros destinados à disciplina Metodologia Científica não atendiam a contento a proposta de abordagem sobre a produção textual de uma monografia nos cursos de graduação. Então, por meio de um *corpus* inicialmente constituído por vinte e dois livros-textos destinados a essa disciplina e à redação acadêmica, investiguei os conceitos *letramento* (acadêmico e científico) e os conhecimentos intrínsecos à confecção de gêneros acadêmicos, para se atingir a uma aprendizagem que tenha sentido, considerando-se que autores e editoras aparentemente estão atualizados, pois os livros dispõem de edição ou reedição nos últimos dez anos. Conhecimentos sobre o *letramento* e sobre a *gramaticalidade do texto* são interdisciplinares e considerados fundamentais para um melhor entendimento das produções acadêmicas.

É sabido que, por meio de textos escritos, o conhecimento científico é desenvolvido e acumulado ao longo do tempo, pelas respectivas áreas do saber, de forma que, da convergência desse dados, emergem considerações pertinentes sobre a produção acadêmica. A seguir, exponho e discuto, paulatinamente, os dados que emergiram na análise.

A primeira constatação diz respeito à falta de articulação entre conhecimentos dessas duas áreas, que oferecem profícuas contribuições para o processo ensino-aprendizagem, não terem sido incorporados a contento nos livros-textos de metodologia científica. Isso implica dizer que a evolução de conhecimentos relacionados à Educação e aos Estudos Linguísticos não são contemplados nem foram adotados à prática pedagógica do ensino superior. No entanto, o processo de mudança de percepção sobre os gêneros foi materializado no sistema

de ensino brasileiro pela Lei de Diretrizes de Bases, de 1996, o que corresponde a mais de duas décadas.

Essa confirmação é preocupante, considerando-se que o ingresso numa graduação significa a inserção do estudante na primeira etapa da formação universitária. Desse modo, os níveis de segmento na formação não estão sendo considerados em um *continuum*, em que o estudante vai desenvolvendo habilidades, aperfeiçoando-se, a fim de criar estruturas cognitivas que o possibilitem tornar-se um cidadão crítico e autônimo. Mais que isso, o estudante desenvolver-se intelectualmente e ter condições, por meio do conhecimento de pesquisa e de atuação profissional agregados, contribuir para o desenvolvimento da coletividade, que, de modo geral, necessita atacar problemas básicos e seculares em várias áreas de atuação desse imenso país.

A segunda constatação, desdobramento dessa primeira, diz respeito à questão do *Letramento*. Diferentes áreas das ciências – das humanas e das naturais –, trazem profícuas contribuições para o entendimento de fatores que se inter-relacionam ao universo acadêmico, de modo a ampliar a compreensão do engendrado processo em que ocorre o desenvolvimento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes, o estudante inicia a educação universitária sem habilidades, maturidade, desenvoltura, o que vai sendo construído, ao longo do tempo, até que disponha de autonomia necessária para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Essas questões referem-se ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é relacionar estudos entre as diferentes visões sobre o *Letramento*, o que inclui o letramento acadêmico e o científico. Vimos que há variações nos usos e nas ressignificações desse conceito e que uma parcela dos livros, de certa forma, oferece abordagem de alguns aspectos sobre o letramento, como o contexto do ensino universitário e dificuldades enfrentadas por professores e estudantes universitários. Entretanto, os livros não disponibilizam fundamentação teórica sobre essas questões; geralmente os autores comentam suas experiências atuando nessa disciplina.

Fazendo uma reflexão sobre o *Letramento acadêmico*, concluo que deve ser analisado na perspectiva do todo, em sua totalidade, em que a soma dos estudos é maior do que suas partes. Além disso, deve-se adotar uma visão dentro do contexto nacional, nos seus tecidos sociais, como um elemento facilitador para o entendimento do que significa a educação superior, o que ela representa no contexto do país e o que se almeja com ela.

Já quanto à vertente do *Letramento científico*, esta é considerada dentro do contexto da formação educacional igualmente condizente às orientações propostas pela legislação do ensino, com a diferença de que, pelo Letramento científico a perspectiva é formar cidadãos críticos e autônomos sobre os mais variados processos que envolvem as ciências da natureza. Igualmente, é desenvolvido de modo a agregar conhecimentos e a contribuir para o desenvolvimento das variadas áreas tecnológicas do país. Os estudantes devem dispor de habilidades para desempenhar, com desenvoltura, suas atribuições profissionais e tornarem-se capazes de interferir na coletividade em prol da sociedade.

Com isso, concluo que as visões sobre o Letramento não são dicotômicas; pelo contrário, fundem-se e devem ser fomentadas na perspectiva de se buscar contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Ademais, devem ser utilizadas a fim de se criarem sobretudo metodologias de ensino para os diferentes segmentos do ensino. Com base na exposição apresentada sobre os letramentos e os desdobramentos desses estudos, relacionando-os aos demais conhecimentos discutidos nesta tese, fiz uma analogia com a cebola.

Vimos que uma cebola é constituída por várias camadas sobrepostas em que, esmiuçando-as, não se chega a uma semente, à sua essência. Do mesmo modo, o letramento deve ser estudado em sua totalidade, como meio para produzir benefícios para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. As camadas da cebola são análogas às diferentes visões sobre o letramento: não alcançam a sua essência, pois o todo é maior que suas partes.

Esta deveria ser, então, uma das funções de se estudarem os letramentos: trazer conhecimentos teóricos para a aplicabilidade, de modo a agregar ao processo educacional, à prática pedagógica, com bem frisa Attico Chassot (2018). Porém, as duas acepções do termo não estão explicitamente incorporadas à maioria dos livros-textos que constituem o *corpus* de análise, de forma que essa questão precisa ser repensada e revisitada por autores e editoras. Com base na parte teórica, na exposição e na discussão no primeiro capítulo e na análise sobre o letramento, pode-se afirmar que se atingiu ao *primeiro objetivo desta tese.*

A terceira evidência que surge diz respeito aos estudos sobre os *gêneros*, aqui, em especial, *os acadêmicos*, cuja literatura ampliou significativamente nas últimas décadas e sob vários vieses. No que concerne às especificidades dos gêneros, há conhecimentos considerados fundamentais para sua compreensão, como: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional, a função, o contexto, o indivíduo e o sentido. Nisso, vários

elementos são levados em consideração numa produção textual satisfatória, condizente ao universo científico. O gênero precisa ter sentido e estar contextualizado para ser compreendido pelo estudante. Ao tratar da resenha, por exemplo, vimos as lacunas desses elementos, o que se confirmou na exposição da monografia.

Mais especificamente, na perspectiva da produção da monografia de graduação, em que dos vinte e dois livros iniciais, apenas nove contemplam esse gênero acadêmico, esses livros oferecem abordagens bem similares, ocorrem minimamente, por meio de uma visão simplista, em que figuram à origem do conceito, às características e à estrutura das partes que a compõem. Isto é, há predominância no conceito e na descrição de suas características, sem se considerar a dimensão e a representatividade da monografia, que, como vimos, geralmente é a materialização, o fechamento do processo de inclusão, permanência e de conclusão do graduando nessa etapa da formação acadêmica.

Ao tratar dos gêneros, estamos dialogando com o *segundo objetivo secundário* desta pesquisa, que visa a expor os estudos sobre os gêneros discursivos acadêmicos escritos, relacionando-os ao letramento acadêmico, de modo a contribuir para o entendimento do processo de produção de textos acadêmicos. Pelo contingente de pesquisas realizadas e aqui mencionados, afirmo que ocorre significativo volume de estudos no país sobre os gêneros acadêmicos, em várias perspectivas. Em contrapartida, ratifico que poucos autores dos livros-textos destinados à disciplina Metodologia Científica adotam esses conhecimentos nos livros.

Expor a origem do conceito e seus elementos constituintes não dá conta da envergadura de um gênero; pois, como vimos, ele é mais que isso. Então, para que haja uma melhor compreensão, faz-se necessário desenvolvê-lo na perspectiva dos gêneros discursivos, em que são incluídos os demais parâmetros pertinentes. Somem-se a estes igualmente outros elementos envolvidos no processo de produção de um gênero: as versões do texto, o amadurecimento das ideias e as revisões. Ademais, não se deve esquecer de que, qualquer texto acadêmico, independentemente da área do conhecimento, é materializado pela língua e irá compor um universo de outros textos de assuntos que a ele se relacionam, de modo que estarem compatíveis é uma necessidade.

Por meio da análise sobre o que figura na literatura a respeito dos conhecimentos relacionados aos gêneros e nas discussões propostas, pode-se inferir ainda que se deve considerar o gênero e suas respectivas especificidades, vinculando esses conhecimentos aos do letramento. Essa convergência é pertinente para a sua produção, de modo que esse processo alcance efetivamente uma aprendizagem significativa do graduando. Ao oferecer a

abordagem sobre gênero vinculando-o ao letramento, no segundo capítulo e na análise, pode-se inferir que o segundo objetivo da pesquisa foi alcançado.

Em relação aos livros-textos, conforme foi exposto no quarto capítulo, os que compõem o *corpus* inicialmente foram identificados como de três modalidades. A primeira delas refere-se aos de cunho mais abrangente, que privilegiam os conhecimentos epistemológicos, caracterizando-se como livros-textos. Os da segunda modalidade são destinados à elaboração de um gênero específico e os da terceira, privilegiam a redação científica, são direcionados a estudantes.

Dos livros da primeira modalidade até certo ponto é compreensível a não inclusão desses estudos, por serem de cunho predominantemente filosófico, e a produção não ser foco na abordagem. Em contrapartida, essas duas últimas modalidades ainda não terem assimilado as abordagens contemporâneas sobre a produção textual provoca um desconforto, ao se considerar que o *corpus* de análise possui no máximo uma década, isto é, está atualizado na temporalidade. Com isso, concluo que um livro-texto estar com publicação atualizada não significa necessariamente que os conhecimentos tenham sido atualizados, no caso, os concernentes à produção textual.

Além disso, livros-textos devem ser condizentes com o universo acadêmico: oferecer citações e referências e apresentar linguagem técnica. Esses parâmetros devem convergir na confecção do gênero, além de suas partes se relacionarem. Entretanto, essa convergência não figura na exposição do gênero *monografia* nos livros-textos. Portanto, são variados os elementos que incidem sobre uma produção textual, e essas variadas características atribuídas a um gênero são necessárias ao seu amplo entendimento, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade dos trabalhos científicos produzidos em graduação.

Inicialmente, o *corpus* era constituído por vinte e dois livros. Contudo, com a delimitação à monografia, apenas nove figuram nessa etapa da análise, o que é um percentual considerado baixo. Esse dado identifica uma lacuna quanto ao tratamento desse gênero nos livros direcionados à disciplina *Metodologia*, considerando a relevância desse gênero nas graduações e a variedade de livros, pois isso ocorre nas três modalidades acima identificadas: nos mais amplos, nos destinados a um gênero específico e nos de redação científica.

Uma parcela, inclusive, não adota o termo *gênero* para referir-se à monografia. Com isso, surge a evidência de que ocorre uma variedade de terminologias em relação à monografia, comumente denominada *trabalho de conclusão de curso* (TCC), por vezes estabelecendo-se distinção de *monografia*, por exemplo, ao se considerar o primeiro termo

referente à graduação e o segundo à pós. Tais usos e ressignificações podem gerar problemas de entendimento entre os leitores, de modo que os professores devem ficar atentos a essas questões, a fim de esclarecê-las, caso os estudantes / orientandos apresentem dúvidas em relação a esses termos.

Cabe enfatizar que *trabalho de conclusão* não é um gênero; é um termo genérico utilizado para referir-se à monografia, de modo que gera pluralidade de denominações e, porque não dizer, dúvidas entre os estudantes. Considerando ainda que há trabalhos de finalização que não necessariamente são escritos, a forma mais adequada a se referir à monografia deve conter o adjetivo *escrito*, como *trabalho escrito de finalização de curso* ou ainda *trabalho escrito de final de curso*, de graduação ou de pós.

Dadas as circunstâncias que figuram na educação universitária brasileira, é de conhecimento que muitas vezes o material utilizado pelos professores das disciplinas que versam sobre conhecimento científico consiste em alguns capítulos de livros, separadamente, poucos livros ou até mesmo um único livro. Da mesma forma, geralmente as informações apresentadas em um único ou em poucos livros não dão conta dos elementos necessários para o entendimento de uma produção acadêmica satisfatória.

Portanto, com base na análise, a exposição dos livros sobre o gênero *monografia* está defasada quanto à inclusão de conhecimentos sobretudo dos Estudos Linguísticos e da Educação, que tanto contribuem para o entendimento e o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros. Esse dado é algo preocupante. Assim, uma reflexão acerca desse material de apoio é pertinente e deve ser repensada, para que se promova uma mudança de percepção sobre esses livros e sobre os conhecimentos por eles oferecido. Com base nos estudos bibliométricos e nos dados aqui apresentados, novas pesquisas devem ser fomentadas quanto ao estado da arte dos conceitos oferecidos nos livros-textos das variadas áreas do saber.

Quanto à distinção feita entre *livro didático* e *livros-textos*, vimos que, a princípio, os relacionados à disciplina Metodologia Científica são livros-textos, pois apresentam a matéria bruta destinada ao professor / pesquisador. Portanto, livros direcionados ao meio universitário e à produção de gêneros acadêmicos devem oferecer na abordagem essa situação *sine qua non*, que é expor literatura ou alguma referência.

Entretanto, há recorrência nos livros que tratam da monografia de não necessariamente apresentarem fundamentação teórica nem mesmo menção às Normas vinculadas a esse gênero. Não tratam de conhecimentos fundamentais sobre a monografia ou, se tratam, o fazem de modo superficial, sem oferecer fontes para consulta, por vezes, descontextualizado,

sem literatura, citações nem referências. Ocorre que estas são características dos livros didáticos, em que há vozes do(s) autor(es), da editora e de outras obras, sem haver necessidade de se exporem as fontes de consulta. Com isso, ocorre uma variação nas perspectivas adotadas nos livros sobre a monografia, o que me faz deduzir que seja uma tentativa de aproximação dos autores e editoras aos leitores.

Essas diferenças se dão em alguns aspectos, tais como: há os direcionados a estudantes e outros ainda que se apresentam híbridos, isto é, buscam atender aos dois públicos: tanto os professores quanto os estudantes. Estes, assim como os livros didáticos, procuram adotar uma sequência lógica, linguagem acessível, relativa proporcionalidade entre os capítulos e os conteúdos, encadeamento gradativo e apresentam atividades para os estudantes. Em razão de adotarem essas características comuns aos livros didáticos, chamei-os de *híbridos;* pois, ao tentarem essa aproximação, criaram um "meio termo".

Pelas informações apresentadas nas orelhas dos livros-textos, na quarta capa, na apresentação ou ainda na introdução, torna-se evidente que parte desses livros busca atingir aos dois públicos, simultaneamente. Essa constatação é interessante; por meio dela se pode inferir que os livros buscam alcançar maior número de leitores, o que é compreensível na perspectiva do setor comercial, do *marketing*, interesses das partes.

Com base nesses dados, defendo que existe uma terceira categoria de livros, além dos didáticos e dos livros-textos. Existem os *livros-textos mais didáticos*. Estes buscam, na medida do possível, resgatar elementos característicos dos livros didáticos, como preocupação com a sequência, proporcionalidade nos conteúdos oferecidos, linguagem acessível e exercícios propostos. Cabe ressaltar que esses livros geralmente são resultado de experiências de professores que atuam ou já atuaram na disciplina Metodologia Científica e que, com base em conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica e nas dificuldades dos estudantes, resolveram exteriorizar essas experiências por meio de livros.

Dessa forma, concluo que, do mesmo modo que existem críticas aos livros didáticos, os livros-textos –, guardadas as devidas proporções, devem ser igualmente questionados por seus autores, editoras, pelos profissionais das respectivas áreas do saber que os utilizam. Pois, não necessariamente se dá ênfase ao que é considerado relevante sobre os conhecimentos fundamentais dos gêneros acadêmicos de que precisam os profissionais que atuam com a disciplina *Metodologia* e os estudantes.

Os conhecimentos acima mencionados sobre a monografia e os livros relacionam-se ao *terceiro objetivo específico* desta pesquisa, que é analisar como a *monografia* é

desenvolvida nos livros-textos. Como vimos, esse gênero é apresentado com mais frequência em relação ao seu conceito, características descritivas, estrutura composicional, elementos característicos de cada uma das partes: pré-textuais, textuais e pós, além da formatação. Os autores, então, fazem opção por uma ou algumas dessas abordagens: quanto ao conceito, à estrutura composicional, às citações, às regras da ABNT e/ou às referências, por exemplo. Com isso, a monografia é exposta de modo bem sucinto e inadequado, pois esses atributos são intrínsecos a todos os gêneros acadêmicos. Com base nos dados aqui apresentados e discutidos ao longo do terceiro, quarto e quinto capítulo, o terceiro objetivo foi atingido.

Já no que respeita aos livros oferecerem exposição sobre fatores da textualidade, exporem a *coesão* e a *coerência* como elementos fundamentais para que se tenha um melhor desenvolvimento do texto, a sua tessitura e a relação entre suas respectivas partes, refere-se ao *quarto objetivo específico* desta tese. Essa espécie de "amarração, de costura" do texto se efetiva, utilizando-se os elementos coesivos e enfatizando-se a coerência, conforme discutido no segundo capítulo. Entretanto, há uma predominância de os textos serem caracterizados por meio de outros elementos recorrentes da educação básica como sendo os responsáveis pelo desenvolvimento do texto.

Quais sejam: as *qualidades fundamentais do texto*, a *tipologia*, predominantemente argumentativa, *os conectores*, na perspectiva de que inter-relacionam as partes dos parágrafos, e os conceitos *estilo*, *coesão e coerência* figuram nesse cenário. Esses dois últimos conceitos figuram praticamente sem referência e desarticulados dos gêneros; são expressos minimamente nos livros-textos.

Pouco se oferece sobre o que é a textualidade, enfatizando a importância das relações estabelecidas entre as partes, por meio dos elementos coesivos, até se chegar ao sentido do texto em si. Não há abordagens sobre a escrita da monografia propriamente dita. Na análise, constatei que a monografia é exposta de modo bem sucinto e não é relacionada a esses elementos da textualidade, tão relevantes para a escrita de um gênero. Logo, não recebe a atenção necessária, considerando sua importância no contexto de uma graduação.

Como vimos, as informações necessárias à produção da monografia não constam em um único livro-texto. Geralmente os autores não conseguem ou não têm a intenção de dar conta desses parâmetros nas abordagens, até porque não a veem como um gênero, mas sim como um "trabalho". Portanto, o quarto objetivo desta pesquisa, que trata de questões relacionadas aos aspectos linguísticos e semânticos para a construção de uma monografia,

expostos e discutidos no segundo e no quinto capítulo, na análise, enfatizando os elementos da textualidade *coesão* e *coerência*, foi atingido.

Já fazendo referências aos autores, vimos, no quinto capítulo, que cada um deles detém uma percepção do que considera relevante para a produção de determinado gênero. De acordo com a formação, a área de atuação e as experiências vivenciadas, essas variantes irão impactar a elaboração dos livros-textos. Dessa forma, os autores procuram atender ao seu público quanto ao que julgam relevante dentro dos conteúdos que envolvem o universo da disciplina Metodologia Científica. Nisso, buscam auxiliar professores e mitigar dificuldades dos estudantes. Uma proposta nobre, no entanto, sem a devida atenção quanto a *o que oferecer* e a *como fazê-lo*.

Pelos estudos bibliométricos, no quarto capítulo, vimos que a maior parcela dos autores possui formação na área das Ciências Humanas, sobretudo em Educação e Linguagens. Uma parcela significativa possuir formação em linguagem e/ou em linguística é uma questão relevante nesta pesquisa e proporciona alguns questionamentos, pois isso gera uma inquietação justamente por ser o profissional que atua com a língua materna, em que esta é uma parte relevante no seu trabalho. Dessa forma, ocorre um contrassenso nas abordagens propostas pela maior parte dos livros que contemplam a monografia.

Autores dos livros pertencerem a essa formação implica dizer que, a princípio, estariam mais atentos às questões que envolvem a produção textual no universo acadêmico. Pelo contrário, os livros estão atualizados apenas quanto à temporalidade, sem preocupação em se fazer os acréscimos nos conteúdos contemplados sobre os gêneros. Com isso, pode-se afirmar que o estado da arte dos conhecimentos advindos de livros-textos sobre a monografia precisam ser atualizados.

No que se refere à *disciplina Metodologia Científica*, discutida no terceiro capítulo, considerando a sobrecarga de conteúdos e atividades agregadas, esta necessita de uma reestruturação, sobretudo quanto ao seu lugar currículo, questão essa recorrente que deve ser discutida nas instituições a fim de se buscar, ao menos, mitigar os conflitos existentes. Levando-se em consideração as dimensões do país e a complexidade do sistema educacional brasileiro, essa abordagem em relação ao currículo / às ementas deve receber a atenção devida quanto aos problemas relacionados à inclusão, à permanência e à conclusão dos estudantes em cursos de graduação.

Além desta e não menos importante temos a questão da produção de gêneros na própria disciplina, o que envolve tratar de conhecimentos *sobre* os gêneros nela exigidos.

Vimos que dificilmente um livro-texto abrange os parâmetros intrínsecos à monografia na perspectiva do gênero, fato esse vivenciado por mim ao elaborar material para as aulas, pois os conhecimentos necessários encontram-se em diferentes livros. Essas atividades acabem sobrecarregando essa disciplina, cuja principal função é tratar do conhecimento filosófico. Com isso, a criação de uma outra para atender a essa demanda dos aspectos relacionados aos textos acadêmicos é o mais indicado.

Outro ponto desse estudo refere-se aos professores que ministram a disciplina Metodologia Científica, cuja abordagem é exposta no terceiro capítulo. A primeira evidência que surge na análise é a de que, além do conhecimento filosófico, que lhe é intrínseco, esses profissionais devem dispor de um considerado acervo, a fim de atender aos conhecimentos e às informações necessários que incidem sobre essa disciplina. De certa forma, o(s) livro(s) impacta(m) diretamente o trabalho do professor e, consequentemente, compromete(m) a sua atuação.

Deve-se considerar também que os professores vão se aperfeiçoando ao longo de sua atuação, consequentemente, vão tornando-se mais bem preparados para exigir dos estudantes produção de gêneros cada vez mais condizentes com o universo acadêmico. E uma literatura que não esteja atualizada, consequentemente, irá refletir nos profissionais que nela atuam. Na perspectiva da monografia, de fato, quanto mais claros, fundamentados e atualizados forem os conhecimentos e as informações a que os profissionais tiverem acesso, melhores serão as condições de entendimento de saberes intrínsecos aos variados conteúdos que envolvem o gênero e sua elaboração.

Quanto mais conhecimento o professor universitário detiver dos estudos da área da educação, sobre o que envolve o processo de ensino-aprendizagem, e, dos estudos da linguística textual, sobre elementos essenciais para produção de textos satisfatórios, mais habilidades intelectuais desenvolverá, e isso se refletirá em seu trabalho. Nisso, os professores estarem atualizados, contextualizarem o gênero, apresentarem fundamentação teórica, indicarem bibliografia, além de exporem informações suficientes sobre a função e o sentido desse gênero são considerados pontos importantes para que os estudantes deem sentido às atividades solicitadas.

Ainda em relação aos profissionais que atuam na educação, a formação na atualidade não requer somente deter conhecimento técnico, dispor de habilidades tecnológicas e dominar outro(s) idioma(s); vai além disso. Requer também estar atento a questões de outras áreas do conhecimento que possam contribuir para sua formação. Com isso, o professor universitário

deve ter consciência de que o contexto tecnológico do mundo contemporâneo mudou a relação entre professor e estudantes, o que se deu em todos os segmentos do ensino. Nos cursos universitários, fazendo contraponto com o segmento da educação básica, ao se considerar que os estudantes são adultos, essa relação tornou-se mais estreita, mais próxima, o que deve ser utilizado em benefício do próprio processo educacional. Portanto, esse profissional deve agregar saberes de outras áreas que têm aderência ao seu trabalho.

Com base na exposição e análise, a formação do profissional do ensino superior deve ser repensada, pois, como se sabe, parte dos professores que atua nesse segmento não possui formação em licenciatura. De certa forma, essa diferença pode impactar o trabalho desse profissional, pois o professor universitário é o único no processo educacional sem necessariamente dispor de alguma licenciatura. Nessa perspectiva, defendo que uma especialização voltada para suprir essas lacunas poderia melhorar significativamente a formação desses profissionais.

Ainda relativo ao professor universitário que trabalha com a disciplina Metodologia Científica, a pesquisa direcionou à percepção de que ele deve produzir seu próprio material, aperfeiçoando-o, à medida que vá atuando nessa área, na sequência que considerar ser a mais didática, apresentando os conteúdos que julgar necessários para atender as especificidades do público com que trabalha. É o professor que sabe do que precisa para atender às suas necessidades, atuando em cursos e disciplinas dos mais variados e em orientações aos estudantes, de modo que dispor de literatura referente ao conhecimento científico da sua área de atuação também se faz necessário. Com base nessas questões, pode-se inferir que professores universitários não devem tornar-se reféns de livros-textos.

Por fim, ao iniciar esta pesquisa, defendia a tese de que os livros destinados à disciplina Metodologia Científica não atendiam a contento a proposta de abordagem sobre a produção textual de uma monografia nos cursos de graduação. Ao longo dos capítulos, vimos que um complexo e imbricado processo envolve a consecução de um gênero, além de que essa disciplina não dá conta de todos os parâmetros envolvidos. Dadas as especificidades intrínsecas: a pluralidade de visões dos autores sobre o que é relevante ao tratar desse gênero acadêmico, a recorrência de conhecimentos desatualizados quanto à produção textual e a lacuna existente entre a visão tradicional e a contemporânea, confirma-se a tese aqui defendida. Essas questões necessitam, portanto, de uma releitura, considerando-se a interdisciplinaridade da linguagem e da educação, nesse caso especificamente, a superior.

Com base nesses aspectos, a tese aqui defendida e ratificada pela reflexão e análise é o diferencial dessa investigação, de modo que esta é a maior e significativa contribuição desta pesquisa, o que lhe confere o nível de tese. Como vimos, os livros-textos estão relacionados às respectivas áreas de atuação e experiências dos professores que os produziram. Cada qual busca contribuir de alguma forma para essa área do conhecimento, porém os livros considerados alicerces da disciplina igualmente não atendem a contento nas abordagens sobre a monografia. Isso ocasiona uma lacuna no estado da arte dos conhecimentos sobre a produção desse gênero, o que requer novas pesquisas.

Deixo claro que esta pesquisa não esgota a percepção dos estudos que envolvem o processo de construção das produções científicas nos livros-textos. Pelo contrário, vimos o quanto é ampla essa área do saber e o quanto é complexa a produção textual científica. Nesta pesquisa, há reflexões, vivências e dados apurados da última década. Portanto, esta deve fomentar outras inquietações em pesquisadores e profissionais das mais variadas áreas de atuação na busca de conhecimentos, em especial, no desenvolvimento de metodologias, práticas de ensino, material próprio e de apoio para os estudantes. E fazer essa aproximação entre a teoria e a prática é um dos grandes desafios da educação do século XXI, em especial, para esse país de dimensões continentais.

Por fim, relembrando que atuo com a disciplina Metodologia Científica e levando em consideração as exigências do profissional que nela atua, a demanda nessa função é árdua, com sobrecarga de conhecimentos, de estudantes e, consequentemente, de trabalho. Com isso, ao longo da construção desta tese, em certos momentos me vinha à mente a história do Patinho Feio, clássico da literatura infantil, do dinamarquês Hans Christian Andersen. Nesse conto, entre as várias lições que se podem tirar constam a resiliência, a persistência, o não esmorecer diante das dificuldades. Nesse cenário, assim como do Patinho Feio surgiu um belo cisne, sendo dada a devida atenção à disciplina que insere os estudantes no universo acadêmico, esta poderá se tornar a disciplina que irá enaltecer a beleza existente que se encobre no árido universo acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALVES. M. **Como escrever teses e monografia**: um roteiro passo a passo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2. reimpressão, 2007.

ALVES, M. F.; MOURA, L. de O. B. M. de. **A escrita de artigo acadêmico na universidade**: plágio x autoria. Ilha do Desterro. v. 69, n. 3, p. 77-93, Florianópolis, 2016.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2004. 295p.

AQUINO, I. S. **Como escrever artigos científicos***: sem "arrodeio" e sem medo da ABNT.* São Paulo: Saraiva, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR, ABMES. Revista Estudos. Ano 27, n. 39, dez 2010, Brasília, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. Informação e documentação – Resumo. NBR 6028/2003. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos. NBR 14724/2011. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. Informação e documentação. Artigos em publicação periódica técnica e/ou científica. NBR 6022/2018. Rio de Janeiro, 2018.

BAKHTIN, M. [1953] Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BHATIA, V. K. **Analysing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

BHATIA, V. K. Genre analysis today. Revue Belge de Philologie et d'Histoire. v. 75, n. 3, p. 629-652.

BHATIA, V. K. Análise de gênero hoje. Revista de Letras. Fortaleza. v. 1/2, n. 23, p. 102-115, jan./dez. 2001. Tradução Benedito Gomes Bezerra.

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Escrita, gênero e interação social**. trad. e adapt. Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Escrita, gênero e interação social**. trad. e adapt. HOFFNAGEL, J. C. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

BENTES, A. M. Linguística textual. *In* **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. Org. MUSSALIM, F.; _____. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012, p. 261-303.

BEVILAQUA, R. **Novos estudos do letramento e multiletramentos:** divergências e confluências. Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, p. 99-114, jan./jul. 2013.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 243f. Tese. (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2006.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em ambiente virtual**: uma (re)análise dos propósitos comunicativos. ling (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 463-487, set./dez. 2009.

BEZERRA, B. G. **Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais**. Fórum Linguístico, v. 9, n. 4, 2012, p. 247-258.

BEZERRA, B. G. **Letramentos acadêmicos e construção da identidade**: a produção do artigo científico por alunos de graduação. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BORBA, V. M. R. **Gêneros textuais e produções de universitários**: o resumo acadêmico. 219f. Tese. (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Pernambuco UFPE, 2003.

BORTOLANZA, J. **Trajetória do ensino superior brasileiro** – uma busca da origem até a atualidade. XVII Colóquio internacional de gestão universitária, Mar Del Plata, Argentina, 2017.

BOTELHO, L. S. **Práticas de letramentos acadêmicos na escrita de monografias**: relações de poder na academia. 2016. 274f. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016.

BRAGANÇA, M. L. L.; BALTAR, M. A. R. **Novos estudos do letramento:** conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. Imagens da educação, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2016.

BRASIL. Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm . Acesso: 03 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.131 de 1995. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1995.

BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso: 03 out. de 2020.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 776/97. Orienta para as diretrizes dos cursos de graduação, de 03 de dezembro de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto (MEC), Secretaria de Educação Superior. Edital n.º 4/97 de 10 de dezembro de 1997. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf . Acesso: 04 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Graduação. Um projeto em construção. ForGRAD. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf . Acesso: 04 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CES N.º 583/2001. Orientação para Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Aprovado em 04 de abril de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0583.pdf . Acesso: 04 out. de 2020.

BRASIL. Parecer N. 146/2002 do CES/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. De 03 de abril de 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf . Acesso: 20 abr. 2019.

BRASIL. Parecer n. 067 de 2003 do CNE/CES. Referente às diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de Graduação. Aprovado em 11 de março de 2003.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e cient**íficos. São Paulo, Atlas, 2013.

BRONCKART, J. P. Os Géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interacções de desenvolvimento. In: **Analise do Discurso**. (Org. Menéndez, F.M.). Lisbonne: Hugin Editores, 2005. p. 39-79.

BRONCKART, J. P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências**. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Conferência original proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. 11 de junho de 2010.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Letramento:** um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. Fórum linguístico, Florianópolis, v. 6, n. 2 p.1-15, 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Letramento**: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. Educ. Soc. Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, 2012.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: uma possibilidade de inclusão social. Revista Brasileira de Educação, jan. a abr. de 2003, n. 22, p. 89-100.

CHASSOT, A. [2000] **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Coleção educação em ciências. 8. ed. Ijuí, Editora Unijuí, 2018.

CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 19. Congresso. **Educação superior na sociedade contemporânea**. Florianópolis, Santa Catarina. Jul. de 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies:** new literacies, new learning. Pedagogies: An International Journal, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356, 2ª parte 2011.

CRESWELL, W. J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2014.

CRUZ, M. E. A. da. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. Gestão e conhecimento, v. 4, n. 1, art. 1, jul./nov., PUC Poços de/ Caldas, Minas Gerais, 2007.

CUNHA, R. B. **O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 24, n. 1, p. 27-41, 2018.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DIONISIO, M de L.; FISCHER, A. **Literacia(s) no ensino superior:** configurações em práticas de investigação. In: Congresso Ibérico "Ensino superior em mudança: tensões e possibilidades". *Actas do...* Braga: CIEd, 2010. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dion%C3%ADsio%20%26%20Fischer%202010.pdf . Acesso: 31 ago. 2010.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

EUZÉBIO, M.D.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Usos sociais da escrita**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, p.13-34, 2013.

FÁVERO L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, C. de O. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. (Org. Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERRAREZI JUNIOR, C. **Guia do trabalho científico**: do projeto à redação final: monografia, dissertação e tese. 1 ed., 5ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

FERREIRA, M. de L. S. **Letramentos acadêmicos em contextos de expansão do ensino superior no Brasil**. 208f. 2013. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. Entrevista à revista Escola Nova. **Escola Nova**. ed. 162. São Paulo, em maio de 2003.

FIAD, R. S. **A pesquisa sobre a reescrita de textos**. II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora, Portugal, 2010.

FIAD, R. S. **A escrita na universidade**. Abralin, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p. 357-369, 2011.

FIAD, R. S. **Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro**. Pensares em Revista, São Gonçalo, RJ, n. 6, p. 23-34, 2015. DOI: 10.12957/pr.2015.18424

FILHO, P. S. de C.; ZOMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. **Alfabetização científica e propostas curriculares para o ensino de ciências**. XI ENPEC, Florianópolis, 2017.

FINATTO, M. J. B. **Leitura:** um guia sobre teoria(s) e prática(s). Porto Alegre: UFRGS, 2015.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 341f. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. **Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao . Acesso: 10 out. 2019.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. **Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero**. Perspectiva, Florianópolis, v. 2, 569-599, jul./dez. 2010.

FRANCO, R. A. S. R. **Práticas de escrita em um contexto de formação continuada**: um estudo etnográfico do curso de especialização linguagem e tecnologia. 229f. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

GARCIA, O. M. [1967] **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GEE, J.P. **Social linguistics and literacies**. Ideology in discourses. 2. ed. London, Philadelphia: The Farmer Press, 1996, p. 122-140.

GERALDI, J. V. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Pontes, 2013.

GESSER, V. **Novas Tecnologias e Educação Superior**: avanços, desdobramentos, implicações e limites para a qualidade da aprendizagem. Revista Ibero-americana de Informática Educativa, n. 16, 2012, p. 23-31.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES. G. R. **Escrita acadêmica e identidade**: o processo de apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos indígenas 216f. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, São Carlos, 2014.

GRANDO, K. B. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica:** origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012, p. 01-17.

GUSTAVII, B. **Como escrever e ilustrar um artigo científico**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial. Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos; 5. 2017.

HERINGER, R. **Um Balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil**. Tomo: Revista do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia/Universidade Federal de Sergipe (UFS), n. 24, 2014, p. 17-35.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUMEREZ, D. C.; JANKEVICIUS, J. V. **Reflexão sobre a formação das categorias profissionais de saúde de nível superior pós diretrizes curriculares**. Brasília, DF: Cofen, 2015. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/reflexão-sobre-a-formação-das-categorias-profissionais-de-saúde-de-nível-superior-pós-diretrizes-curriculares_35183.html . Acesso: 30

ago. 2020.

JANKEVICIUS, J. V.; HUMEREZ, D. C. **Conceitos Básicos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação da área da saúde**. Conselho Federal de Enfermagem, 2015.

JOHNS, A. M. **Text, role and context:** developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KLEIMAN. A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed., Coleção Letramento, Educação e sociedade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

KLEIMAN. A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed., Coleção Letramento, Educação e sociedade. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 15-61. 2012.

KLEIMAN. A. B. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 21. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: estratégias de produção textual. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 17. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2018.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **Student Writing in higler educacion**: an academic literacies approach. Studies in Higler Educacion, 23 (2), 1999.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. In: **Filologia e Linguística portuguesa**. Trad.: Komesu, F.; Fischer, A. São Paulo, v. 16, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LIMA JUNIOR, P. R. M. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. 282f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 149-162.

MACHADO, A. M. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola. 1. ed., 9. reimpr., 2012. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 1).

MACHADO, A. M. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resenha**. São Paulo: Parábola. 1. ed., 10. reimpr., 2016. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 2).

MACHADO, A. M. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Trabalhos de pesquisa**. São Paulo: Parábola. 1. ed., 5. reimpr., 2016. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 4).

MACHADO, A. M. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo, Parábola editorial. 1. ed., 9. reimpr., 2018. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 3).

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. Conferência apresentada no II Congresso Internacional da ABRALIN. Fortaleza, 14 a 17 de março de 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. _____. Angela Paiva Dionísio (Orgs.) 1. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208p.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 09-14.

MARINHO, M. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-383, 2010.
MARQUEZAN, R. A constituição do corpus de pesquisa. **Revista Educação Especial**. v. 22, n. 33, p. 97-110, jan./abr. 2009, Santa Maria. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial . Acesso: 03 jul. 2021.

MATOS, C. C. de. **A produção textual de alunos do ensino superior, a partir do texto jornalístico**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas), Universidade do Grande Rio. UNIGRANRIO. Duque de Caxias, Rio de Janeiro. 2016.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MEDEIROS, J. B.; TOMASI, C. **Redação de artigos científicos***:* métodos de realização, seleção de periódicos, publicação. São Paulo: Atlas, 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. Secretaria de educação média e tecnológica. MEC. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf . Acesso: 20 out. 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. (Trad. Baptista, M. A.). 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTA, R. Olhando para o futuro: visões da educação brasileira para os próximos 10 anos. 2010. In: **Estudos**: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Ano 27, n. 39, p. 11-28, Brasília, 2010.

MOTTA-ROTH, D. **A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica**. Intercâmbio, v. VIII, 1999, p. 119-128.

MOTTA-ROTH, D. **Escrevendo no contexto**. Contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. 33 rd ISFC International Sistemic Funcional Congress, 2006, p. 828-860.

MOTTA-ROTH, D. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 1. ed., 7. reimpr., 2018.

MOURA, A. A. V. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. 2015. 270f. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2015.

MOURA, L. O. B. M. **O trabalho com a produção do artigo científico**: implicações na construção do letramento acadêmico e da autoria. 2015. 135f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande, Paraíba, 2015.

NIEHUES; A. R. P.; CAMPOS, I. M. **Considerações sobre o ensino de metodologia científica na UFSC**. 1983, v. 2 n. 4, p. 34-41. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23722/21300 . Acesso: 10 nov. 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**. **Aprendizagem e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. Série Pensamento e ação no magistério. Mestres da Educação. n. 21. ed. Scipione, São Paulo: 1993.

OLIVEIRA, H. F. de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, A. (Org.). **Língua portuguesa e identidade**: marcas culturais. Rio de Janeiro: Caetés, 2007.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico:** concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica. 2010. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010. Disponível em: http:bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000785488 . Acesso: 20 mar. 2018.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico**: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenhas por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico, U. E. Campinas, 2011.

OLIVEIRA, E. F. **Letramentos acadêmicos**: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários. 2015. 466f. Tese. (Doutorado em Linguística) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, G. F. **Os estudos dos letramentos acadêmicos no Brasil:** influências, origens e perspectivas. DisSol, Pouso Alegre, ano IV, n. 5, 2017.

OLIVEIRA, E. G. de; COSTA, M. de A. **Proposta de avaliação do currículo de graduação em Pedagogia**: um desafio. Educação, sociedade e cultura, n. 32, 2011. p. 73-89.

PASQUOTT-VIEIRA, V.; FIAD, R. S. *Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas.* Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.1, p. 125-150, jan./jun. 2015.

PEREIRA, M. G. **Artigos científicos***:* como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.

PEREIRA, L. D.; SEVERIANO, C. E.; FLEIG, F. D.; MATIAS H. de. **Notas acerca da disciplina metodologia científica na formação do engenheiro florestal**. VIII Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Ciências Florestais. Paradigmas na formação de recursos humanos em ciências florestais. UFRPE, PPGCT, 22 a 24 de out. 2014, Recife. http://dx.doi.org/10.12702/VIII.SimposFloresta.2014.43-611-1

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. *2.* ed. Feevalle, 2013.

RANGEL, E. O. Leitura e produção de textos e técnicos acadêmicos. Apresentação. *In*: MACHADO, LOUSADA; ABREU-TARDELLI. **Trabalhos de pesquisa**: diário de leitura para a revisão bibliográfica. 1. ed., 5. reimpr., 2016.

RODRIGUES, M. C. **Gêneros acadêmicos escritos:** crenças e estratégias de aprendizagem. 2012. 331f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. **O setor privado de ensino superior no Brasil**: continuidades e transformações. In: Revista Educação Superior Unicamp. 2011. Disponível em: http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes. Acesso: 30 set. de 2020.

SANTOS, E.C dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos:** nas fronteiras do projeto SESA. 2013. 418f. Tese. (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SARMENTO, S. **Linguística de corpus**: histórico, metodologia, campos de aplicação. Revista Trama – v. 6, n. 12, 2. semestre de 2010, p. 87-107. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/172 . Acesso: 02 jul. 2021.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica no ensino fundamental:** estruturas e indicadores deste processo em sala de aula. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. **Alfabetização científica**: uma revisão bibliográfica. Investigações em ensino de Ciências. V. 16, p. 59-77, 2011.

SENNA, L. A. G. **Text production, representation of thought and discursive genders in elementary school classes**. Social Sciences & Humanities, Open 1, 2009.

SENNA, L. A. G. **Estruturas passivas e estratégias discursivas**: sobre o currículo de língua portuguesa no Ensino Médio. Filol. linguíst. port., São Paulo, 15(1), p. 269-303, jan./jun. 2013. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v15i1p269-303.

SENNA, L. A. G. **Perspectivas curriculares para o ensino de leitura e literatura na educação básica de nível médio**. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 1, p. 109-131, jan./abr. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, O. S. F. **Entre o plágio e a autoria**: qual o papel da universidade? Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol. 13, n. 38, pp. 357-368. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200012. Acesso: 15 de jul. de 2018.

SILVA, I. F. de O. e. **O lugar discursivo do discente em produções textuais acadêmicas**: uma questão de autoria? 209f. 2013. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

SILVA, C. N. N. da; PORTO, M. D. **Metodologia científica descomplicada**: prática científica para iniciantes. 2. ed. Brasília, Editora IFP, 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, S. S. Letramento acadêmico: leituras de uma experiência. Universidade Federal de Tocantins. Doi:10.17771/PUCRio.PDPe.32164

STEPHANI, A.; ALVES, T. da C. **A escrita na universidade**: os desafios da aquisição dos gêneros acadêmicos. Raído, Dourados, MS, v. 11, n. 27, p. 529-550, 2017.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. V. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. **Perspectivas intelectuais sobre o letramento**. Revista Filologia e Linguística Aplicada. p. 465-488, 2007.

STREET, B. V. Academic literacies approaches to genre? In: **Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais (SIGET)**, 5. 2009, Caxias do Sul. Anais. Tubarão: Unisul, 2009.

STREET, B. V. **Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos**. In: Perspectiva, Florianópolis, vol. 28, n. 2, 2010.

STREET, B. V. **Academic Literacies approaches to Genre?** V SIGET. Rev. Linguística Aplicada [online], v. 10, n. 2, 2010, p. 347-361.

STREET, B. V. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra:** uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Caderno Cedes, Campinas, vol. 33, n. 89, 2013.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Bagno, M. São Paulo: Parábola, 2014.

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

SWALES, J. M. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 11. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRA, M. R. **Letramento & letramentos**: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. D.E.L.T.A., 29:1, 2013, p. 29-58.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TINTO, V. **Dropout from higher education**: a theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, Winter, 1975, v. 45, n. 1, p. 89-125.

_____. **Classrooms as communities**: exploring the educational character of student persistence. Journal of Higher Education, 68(6), 1997, p. 599-623.

TÔRRES, M. E. A. da C. **A leitura do professor em formação**: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento. 2009. [s.n.]. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2009.

UFMG. Morre o professor aposentado Délcio Vieira Salomon; missa será no sábado. Disponível em: www.ufmg.br/online/arquivos/031442.shtml . Acesso: 17 dez. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação. 1998. (Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998). Disponível em http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php /Direito-a-Educa% C3%A%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visaoacao.html. Acesso: 15 de jul. 2020.

VANS, S. A. de S.; STUMPF, I. R. C. **Procedimentos e ferramentas aplicados aos estudos bibliométricos**. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v. 20, n. 2, p. 67-75, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/10/pdf_ef1be195c6_0012262.pdf. Acesso 02 jul. 2021.

VASCONCELOS, S. M. R. **O plágio na comunidade científica**: questões culturais e linguísticas. Ciência e Cultura, v. 59, p. 4-5, jul. 2007.

VASCONCELOS, Y. L. **Estudos bibliométricos**: procedimentos metodológicos e contribuições. UNOPAR Cient., Ciênc. Juríd. Empres., Londrina, v. 15, n. 2, p. 211-220, set. 2014. Disponível em: https://1library.org/document/zx2mo0nq-estudos-bibliometricos-procedimentos-metodologicos-e-contribuicoes.html . Acesso: 03 jul. 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VITOR; F. C.; SILVA, A. P. B. **Alfabetização e educação científicas:** consensos e controvérsias. Revista Brasileira de Estudos e Pedagogia, v. 249, p. 410-427. Brasília, 2017.

APÊNDICE

Lista com a formação dos autores dos livros-textos e área de atuação

Livro-texto	Autor(es)	Formação e atuação
1- Artigos científicos: como redigir, publicar, avaliar (2018)	Pereira	Graduação em Medicina; Especialização em Pediatria e em Saúde Pública; Mestre em Planejamento de saúde; Dr. em Epidemiologia. Membro da Organização Mundial de Saúde (OMS). Professor de Epidemiologia e de Metodologia Científica.
2- As três metodologias (2014)	Teixeira	Graduação em Enfermagem; Mestre em Educação; Doutorado em Desenvolvimento Sociocultural; pós-doc em Sociologia.
3- Como elaborar projetos de pesquisa (2017)	Gil	Graduação em Ciências Políticas e Sociais e Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais. Professor universitário.
4- Como escrever artigos científicos: sem "arrodeio" e sem medo da ABNT (2010)	Aquino	Graduação em Agronomia, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Entomologia. Professor de Metodologia Científica, na UFPB.
5- Como escrever e ilustrar um artigo científico (2017)	Gustavii Tradução: Marcos Marcionilo	Graduação em Medicina.
6- Fundamentos de metodologia científica (2018)	Lakatos Marconi	**Lakatos**: Graduação em Administração e Jornalismo; Pós em Ciências Sociais; Mestrado e Doutorado em Ciências; Doutorado em Filosofia. **Marconi**: Graduação em História, Pedagogia, Estudos Sociais e Educação Artística. Doutorado em Ciências (Antropologia).
7- Guia do trabalho científico: do projeto à redação final (2017)	Ferrarezi Junior	Graduação em Língua Portuguesa/inglês; Mestre em Linguística; Dr. em Linguística; pós-doc em Semântica. Professor Titular de Semântica.
8- Metodologia do trabalho científico (2016)	Severino	Graduação, Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação.

9- Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais (2009)	Michel	Graduação em Letras; Especialização em Gestão estratégica; Mestre em Ciências da Informação.
10- Métodos e técnicas de pesquisa social (2016)	Gil	Graduação em Ciências Políticas e Sociais e Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais. Professor universitário.
11- Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto (2014)	Creswell Tradução: Magda Lopes	Graduado em Psicologia educacional
12- Projetos e relatórios de pesquisa em administração (2016)	Vergara	Graduação em Pedagogia; Mestre em Administração; Doutorado em Educação.
13- Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas (2019)	Medeiros	Licenciatura em Educação Artística; Bacharel em Biblioteconomia e Documentação; Mestrado em Ciências da Informação. Professor de Metodologia Científica.
14- Metodologia da pesquisa em educação (2011)	Malheiros	Graduação em Educação; Especialista em Gestão de Recursos Humanos; Mestrado em Administração. Professor de Metodologia da Pesquisa
15- Metodologia científica descomplicada: prática científica para iniciantes (2016)	Silva; Porto	**Silva**: Graduação e Mestrado em Educação; Doutorado em Ciências da Informação. Professor com atuação em Educação à Distância, Educação Profissional e Comunicação Científica. É professor do Instituto Federal de Brasília (IFB). **Porto**: Graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia; pós-doutorado em Psicologia; Professor do programa de pós-graduação do Ensino das Ciências e de graduação na Universidade do Estado de Goiás (UEG).
16- Resenha (2016)	Machado; Lousada; Abreu-	**Machado**: Graduação em Língua portuguesa; Mestre em Linguística; Doutorado em Linguística Aplicada; pós-doc em Linguística Aplicada. **Lousada:** Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de linguagem. Prof.ª e coordenadora de projetos.

	Tardelli	**Abreu-Tardelli**: Graduada em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística. Professora.
17- Resumo (2012)	Machado; Lousada; Abreu-Tardelli	**Machado**: Graduação em Língua portuguesa; Mestre em Linguística; Doutorado em Linguística Aplicada; pós-doc em Linguística Aplicada. **Lousada:** Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de linguagem. Prof.ª e coordenadora de projetos. **Abreu-Tardelli**: Graduada em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística. Professora.
18- Planejar gêneros acadêmicos (2018)	Machado; Lousada; Abreu-Tardelli	**Machado**: Graduação em Língua portuguesa; Mestre em Linguística; Doutorado em Linguística Aplicada; pós-doc em Linguística Aplicada. **Lousada:** Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de linguagem. Prof.ª e coordenadora de projetos. **Abreu-Tardelli**: Graduada em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística. Professora.
19- Trabalhos de pesquisa (2016)	Machado; Lousada; Abreu-Tardelli	**Machado**: Graduação em Língua portuguesa; Mestre em Linguística; Doutorado em Linguística Aplicada; pós-doc em Linguística Aplicada. **Lousada:** Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de linguagem. Prof.ª e coordenadora de projetos. **Abreu-Tardelli**: Graduada em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística. Professora.
20- Redação de artigos científicos (2016)	Medeiros; Tomasi	**Medeiros:** Licenciatura em Educação Artística; Bacharel em Biblioteconomia e Documentação; Mestre em Ciências da Informação. Professor de Metodologia Científica. **Tomasi:** graduação em Letras/Português; Mestrado em Linguística; Doutorado em Letras; Pós-doc.
21- Produção textual na universidade (2010)	Motta-Roth; Hendges	**Motta-Roth**: Licenciatura em Letras; Mestrado em Linguística Aplicada; Doutorado em Letras; pós-doc. Professora de Ensino de leitura e Redação. **Hendges**: Licenciatura em Letras; Mestrado em Letras – Linguística Aplicada; Doutorado em Letras-Inglês.
22- Metodologia do trabalho científico	Prodanov;	**Prodanov**: Graduação em História; Mestrado e Doutorado em História Social. Hoje é Reitor.

(2013)	Freitas	**Freitas**: Graduação em Letras; Mestrado, Doutorado e Pós-Doc em Linguística Aplicada / Estudos de linguagem.