

## Escrita acadêmica: fragilidades, potencialidades e articulações possíveis

### *Academic writing: Weaknesses, potentialities and possible associations*

Rosa Maria Rigo<sup>1</sup>  0000-0001-8266-1969

Fábio Soares da Costa<sup>1</sup>  0000-0003-0790-6916

Rosa Eulógia Ramirez<sup>1</sup>  0000-0001-8794-5143

Maria Inês Côrte Vitória<sup>1</sup>  0000-0001-6450-429X

#### Resumo

Os cursos de pós-graduação em educação no Brasil desenvolvem estudos sobre a prática docente e a pesquisa científica. Esses processos são transversalizados pela escrita acadêmica, objeto deste estudo, que faz emergir questões como “O que torna a escrita na academia um processo tão desafiador para os estudantes?” ou “Final, por que é tão difícil escrever?”. Esta investigação tem o objetivo de analisar ponderações e argumentações de acadêmicos de um curso de pós-graduação em educação do Rio Grande

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Ipiranga, 6681, Partenon, 90619-900, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.I.C. VITÓRIA. E-mail: <mvtoria@pucrs.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Rigo, R.M. et al. Escrita acadêmica: fragilidades, potencialidades e articulações possíveis. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.3, p.489-499, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a3952>



do Sul acerca das dificuldades inerentes à escrita acadêmica. Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se uma análise qualitativa exploratória, realizada por meio de um estudo de caso. A coleta de dados envolveu uma pesquisa-ação que contou com a técnica de análise de conteúdo para a análise dos resultados. Evidenciou-se neste estudo significativa preocupação com a escrita de teses e dissertações, sobretudo quanto ao atendimento de especificidades de forma textual e formatação dos textos de acordo com as normas técnicas adotadas pelo curso. Os acadêmicos reconhecem a importância e a necessidade do engajamento ligado à aprendizagem e à capacidade de tomar decisões, assim como enfrentar complexos desafios na escrita acadêmica. Para os estudantes a escrita acadêmica é uma tarefa difícil, influenciada por fatores como escassez de leitura, insegurança sobre as próprias ideias, dificuldade de realizar registros por escrito, falta de familiaridade com a escrita acadêmica na graduação e dificuldades na (re)construção de conhecimentos gramaticais, semânticos e sintáticos.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica. Pós-graduação. Práticas pedagógicas.

## Abstract

*Postgraduate courses in Education in Brazil carry out studies on teaching practices and scientific research. Considering that these academic activities involve academic writing, object of the present study, the following questions emerged: "what makes academic writing so challenging for students?" After all, "why is it so difficult to write?". The aim of this research was to analyze the questions and rationale of postgraduate students in Education in Rio Grande do Sul concerning the difficulties inherent to academic writing. This exploratory qualitative case study was based on the assumptions. The data collection involved an action research and the data were analyzed using content analysis technique. In this study, students showed a significant concern regarding the writing of theses and dissertations, particularly meeting the specific writing requirements and formatting of the texts in accordance with the technical norms adopted by the course. Students recognize the importance and need for engagement in learning and decision-making, as well as facing the complex challenges in academic writing. Academic writing is a difficult task for students, which is influenced by many factors such as: insufficient reading, insecurity concerning one's own ideas, difficulty in carrying out writing tasks, lack of familiarity with academic writing, and difficulties developing grammatical, semantic and syntactic knowledge.*

**Keywords:** Academic writing. Postgraduate studies. Pedagogical practices.

## Introdução

O artigo tem por finalidade apresentar o resultado de um estudo de caso realizado ao longo do primeiro semestre de 2016, na disciplina intitulada "Educação e Escrita Acadêmica". Esta faz parte do currículo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, de uma universidade privada de natureza confessional, no Rio Grande do Sul.

Tem-se por intuito trazer à discussão os argumentos apresentados por nove acadêmicos que fizeram parte da pesquisa, com o objetivo

de abordar as dificuldades inerentes à escrita acadêmica. O estudo é pensado a partir do cenário apresentado em sala de aula, onde, ao se discutirem diferentes abordagens que a escrita acadêmica propicia, foram observadas diversas manifestações sobre o ato de escrever, o que levantou o questionamento sobre por que é tão difícil escrever. De acordo com Etcheverry (2013, p.2), "se não conseguimos apaziguar o aluno, [...] mais cedo ou mais tarde, confronta essa experiência radicalmente humana que chamamos de limites". São esses "limites" demonstrados pelos estudantes diante da solicitação em traduzir

sentimento, sensações e análises em escrita acadêmica, que instigaram a presente pesquisa.

Pesquisar sobre escrita acadêmica que atenda às exigências de um curso de pós-graduação, neste caso específico, em educação, tem sido tema recorrente nas discussões da área. A partir disso, a disciplina “Educação e Escrita Acadêmica” se propõe, semestralmente, a analisar e praticar as características desse tipo de redação como forma de incentivar os estudantes a buscar maior desenvolvimento na expressão escrita.

De acordo com Freire (2003), o professor deve explorar a redação, tendo como instrumento a expressão da real linguagem do aluno, os seus anseios, as suas inquietações, seus sonhos, percepções, sensações e emoções carregadas da significação de sua experiência. É necessário gostarem de seus escritos, até mesmo antes de se teorizar sobre a importância da escrita acadêmica na formação dos pós-graduandos.

Por isso mesmo, no decorrer das aulas, foram desenvolvidos diferentes gêneros de escritura, dentre os quais artigos científicos, projetos de pesquisa, ensaios, resumos, resenhas, dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Pode-se dizer que foi visível o interesse evidenciado pelos estudantes em assumir as propostas de escrita, mesmo que com elas viessem também algumas dificuldades da ordem do registro. A propósito disso, para os acadêmicos mais inexperientes no gênero escrita acadêmica, esses momentos repercutiram de diferentes maneiras, como sentimento de insegurança, desvalia e ansiedade. Esses sentimentos ficaram explicitados nos questionamentos recorrentes feitos pelos alunos: Como faço para iniciar uma escrita? Por que é tão difícil escrever? O que eu faço para escrever melhor? Essas e outras indagações também serviram de apoio para o desenvolvimento do estudo, bem como para a proposição de práticas pedagógicas que viessem ao encontro das

demandas dos acadêmicos, aliadas às demandas do grupo de investigação.

## Procedimentos Metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se pela pesquisa qualitativa exploratória, utilizando-se do Estudo de Caso para a realização da pesquisa de campo, por possuir relevância significativa no meio acadêmico (André, 2005). Segundo esse autor, o Estudo de Caso surge na sociologia e na antropologia, ao final do século XIX e início do século XX. O principal propósito, nessas áreas, era realçar características e atributos da vida social. É importante colocar que, ao trazer um estudo de caso, está-se sempre envolvendo uma instância em ação. Sendo assim, trazendo as palavras de Yin (2010), o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Considerando que se está diante de um tema de discussão acadêmica, concorda-se com o autor quando coloca que o estudo de caso investiga é “um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2010, p.32). Foram essas características que sustentaram a definição do método.

Já para colher os dados da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas: observações diretas realizadas em sala de aula no decorrer da disciplina de Escrita Acadêmica; entrevistas não estruturadas (sem uma ordem específica de questões); apenas liberdade de ação incursionando vários focos inerentes à escrita acadêmica; diários de aula dos participantes da pesquisa e questionário *online* aplicado via Plataforma *Moodle*, envolvendo uma pesquisa-ação. Uma pesquisa-ação segundo Thiollent (2007, p.16) consiste em:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O questionário *online* via Plataforma *Moodle* disponibilizou um espaço pedagógico, com o respectivo acervo bibliográfico, onde os acadêmicos puderam – fora do período das aulas presenciais –, relatar dificuldades e entraves inerentes ao processo de escrita acadêmica, bem como sanar dúvidas específicas. Para tanto, questões basilares fizeram parte de um escopo em que foi possível relatar, sem reservas, questões que não puderam ser tratadas pessoalmente –, quer por falta de tempo em aula, quer por timidez e/ou dificuldade em formular questões específicas inerentes a cada temática de pesquisa. De forma global, o questionário *online* abordou três eixos temáticos: (1) Dificuldades inerentes à escrita acadêmica, envolvendo ortografia, coesão, coerência, pontuação, concordância, regência verbal, vocabulário e tipologia textual; (2) Como iniciar uma escrita acadêmica – potencialidades e entraves; (3) O que fazer para escrever melhor – estrutura e conteúdo. Para finalizar o questionário *online*, os participantes puderam fazer colocações e entendimentos sobre a questão “Afinal, por que é tão difícil escrever?”

Nove acadêmicos integrantes do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação constituíram os sujeitos da pesquisa. O estudo foi realizado no decorrer do primeiro semestre letivo de 2016 – março a julho –, período em que os sujeitos integrantes desta investigação realizaram as atividades propostas pela professora titular da disciplina. A cada aula também foram analisadas a escrita nos diários de cada sujeito da pesquisa. De acordo com Zabalza (2008), os diários se

tornam recursos de reflexão sobre a própria prática profissional, sobre sua escrita e, portanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática que exerce.

Para análise dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2010), segundo quem esta se constitui de várias técnicas por meio das quais se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja este oral ou escrito. Dessa forma, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores, permitindo a realização de inferência de conhecimentos. Sendo assim, busca-se a partir da análise qualificar as vivências de escrita do sujeito, bem como suas percepções, inferências e interpretações.

Ao longo das aulas muitas foram as atividades que exigiram registro escrito. Tais produções se traduziram posteriormente em instrumento de coleta de dados, a partir das quais foi possível mapear a escrita acadêmica dos alunos, focando nos critérios de ortografia, coesão e coerência, com fundamento nos pressupostos de Charolles (1978) e Halliday (2013), autores considerados fundantes na formação linguística dos estudantes de pós-graduação.

### **Representações da escrita acadêmica: algumas considerações**

Esta investigação se inicia pela sala de aula. Ela é o ambiente em que os debates mais acirrados acontecem. Questões provocadoras sempre geram adesões e ponderações, o que exige, por parte dos falantes, vocabulário suficiente e adequado para expressar as ideias com clareza e objetividade. Foi nesse ambiente que se percebeu um problema a ser discutido e investigado: Como fazer do letramento acadêmico uma prática produtiva e sistemática que atenda às dimen-

sões exigidas pela universidade e contribua significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional do acadêmico/pesquisador?

Para Imbernón (2011), não resta dúvida que as habilidades a serem desenvolvidas e o acesso a conhecimentos específicos fazem parte das atividades docentes e devem estar sempre presentes como elementos de formação. É por isso, que, quando o aluno se depara com a necessidade de construir um texto acadêmico, percebe que isso requer conhecimentos bem mais específicos e aprofundados, indo além do simples desejo de escrever.

Para tratar da escrita acadêmica, da sua forma e dos sentidos a ela tributados e da qual é tributária, é preciso reconhecer as dificuldades inerentes ao processo de elaboração de uma escrita do gênero. Nesse contexto, Mortatti *et al.* (2015) dizem que pesquisadores da educação sabem a dificuldade que envolve a elaboração de uma problemática de investigação relevante, de forma articulada e sistemática, caracterizada pelo rigor e pelo aprofundamento, bem como pela seleção e ordenamento de ideias e fontes teórico-metodológicas. A escrita seria, assim, um processo de tomada de consciência, conforme propõe Lispector (2008, p.277):

Às vezes tenho a impressão de que escrevo por simples curiosidade intensa. É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.

No entendimento de Lopes (2012), escrever é um processo que dá trabalho e toma tempo, principalmente se o redator não tem prática e não sabe como tornar o processo mais eficiente. Para a autora, escrever é uma habilidade e, portanto, pode ser aprendida. Consequentemente, a fluên-

cia pode ser alcançada mediante estudo, exercício e análise. Ao se discutirem alguns fatores que representam limites e possibilidades na escrita acadêmica, parte-se aqui dos sentidos analisados em textos elaborados pelos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, foram primeiramente organizados e analisados diferentes tipos de gêneros textuais, estudados no decorrer da disciplina, visando familiarizar os estudantes com os distintos tipos de registro escrito. Com isso, quer-se trabalhar a adequação da escrita acadêmica às diferentes exigências feitas pela universidade.

Ao analisar as produções escritas com o respectivo mapeamento das limitações e potencialidades apresentadas pelos alunos, este trabalho busca amparo em Carlino (2002) para falar sobre o desenvolvimento das habilidades gerais necessárias ao letramento acadêmico. Conforme o autor, estas se manifestam nas dificuldades para expor, argumentar, resumir, buscar, hierarquizar e relacionar informações, assim como para valorizar raciocínios e debater (Carlino, 2002). Essas manifestações, bem como as encontradas ao se analisarem as respostas da pesquisa via *Moodle*, evidenciam algumas necessidades pedagógicas que, com base nos autores referenciados e nos resultados obtidos neste estudo, poderiam potencializar o desempenho da escrita acadêmica, a saber: (a) intensificar a escrita de diferentes gêneros textuais; (b) fomentar a utilização de nexos oracionais – coesão; (c) trabalhar a análise de elementos que conferem coerência à escrita acadêmica; (d) promover a cultura leitora tanto de textos técnicos quanto literários – a leitura de bons textos como subsídio imprescindível para a construção de conceitos relativos à estrutura e ao conteúdo, visando alcançar uma escrita acadêmica com sentido e consistência.

Também no que concerne às respostas da pesquisa via plataforma *Moodle*, emergiram

elementos visando responder de forma sucinta à questão “Afinal, por que é tão difícil escrever?” Os argumentos dos acadêmicos foram:

1) Não tenho a experiência prática para realizar a tão falada “costura”, modelo ideal para uma escrita acadêmica;

2) Ler ou falar sobre a escrita é muito diferente do que colocar as ideias no papel;

3) Escrever não é apenas deixar fluir as ideias, não é apenas comunicar o que descobrimos; é algo bem mais profundo;

4) Escrever é construir o conhecimento e, ao construí-lo, conhecê-lo mais profundamente; é, ao comunicar, ficar mais íntimo daquilo que se está argumentando;

5) É uma escrita que exige compromisso e muita responsabilidade;

6) Escrever é um exercício que precisa ser desenvolvido cotidianamente, como um projeto inacabado;

7) Existem lacunas entre o que pensamos escrever e o que de fato escrevemos;

8) Tive uma experiência traumática durante minha entrada na vida acadêmica;

9) Escrever é imprimir um pensamento crítico em nossos textos.

Diante das respostas obtidas, e como uma primeira e mais ampla observação da análise, é possível ponderar que, em parte, se trata de uma tomada de consciência sobre os gêneros textuais exigidos na pós-graduação, diferentes daqueles que faziam parte das práticas de leitura e escrita na graduação. Cabe ressaltar a importância da experiência como um fator determinante do aprendizado e da apropriação das regras e disposições próprias dos gêneros acadêmicos. É possível dizer também, a partir das colocações e reflexões apresentadas pelos alunos, que a escrita acadêmica não é uma habilidade genérica ou

possível de ser aprendida de uma só vez, mas sim uma conquista que vai sendo desenvolvida por meio de muita prática. Percebe-se igualmente que as dificuldades na escrita muitas vezes advêm do fato de não terem eles sido expostos aos modelos linguísticos e sociais específicos do domínio acadêmico.

A partir dos autores referenciados, pode-se supor que a familiaridade com a escrita representa uma oportunidade singular para superar e reconhecer as próprias dificuldades na redação, bem como para adquirir novos conhecimentos, sejam eles de natureza conteudística e/ou de estrutura formal. Como já referido anteriormente, a prática sistemática do ato de escrever contribui para superar as limitações típicas desse tipo de registro e para vencer o receio de enfrentar a folha em branco, bem como para buscar subsídios que possibilitem realizar uma escrita coerente, inteligível, clara e prazerosa. O estudo identificou, ainda, possibilidades de se pensar a escrita acadêmica a partir das representações que estudantes de pós-graduação em educação possuem durante o percurso realizado para sua formação docente. Nesse contexto, este estudo apresenta as categorias constituídas a partir das análises feitas.

O desenvolvimento da escrita é uma arte que começa a tomar forma a partir do momento em que o aluno tem em mente o “desenho completo” da mensagem que pretende transmitir. Essa fase inicial encontra exemplificação em Lispector (2014, p.26), quando diz que “Escrever é o mesmo processo do ato de sonhar: vão-se formando imagens, cores, atos, e, sobretudo uma atmosfera de sonho que parece uma cor e não uma palavra”. Essas necessidades aparecem retratadas nas respostas dos Participantes 1 e 2. Em linhas gerais, idealizar uma escrita acadêmica é deixar que os sonhos, aos poucos, tomem forma, cor e contraste. Ela requer tentativas,



erros e acertos, revisões e leituras recorrentes. Na verdade, os alicerces iniciais de uma escrita acadêmica não se resumem a “[...] *deixar fluir as ideias, ou apenas comunicar o que descobrimos, é algo bem mais profundo*” (Participante 3).

A resposta do Participante 4 menciona que escrever é “[...] *construir o conhecimento e ao construí-lo conhecê-lo mais profundamente, é ao comunicar ficar mais íntimo daquilo que se está argumentando [...]*”. Ou ainda “[...] *uma escrita que exige compromisso e muita responsabilidade*”, conforme identificado na resposta do Participante 5.

Nesse sentido, acredita-se que a escrita traz traços da trajetória pessoal e acadêmica de cada aluno, o que lhe permite expressar anseios, inquietações, conquistas e esperanças cotidianamente, como um projeto inacabado, conforme narra o Participante 6, o que resulta num processo dialógico consigo mesmo e com o mundo. Esse dialogar com as próprias representações, modificando-as sistematicamente, possibilita identificar as lacunas mencionadas na resposta do Participante 7, permitindo assim documentar ou socializar as próprias experiências e melhor entender e organizar as ideias. Evita, assim, as experiências ruins da resposta do Participante 8, imprimindo criticidade à própria escrita, apontada pela resposta do Participante 9, transformando-as em novos aprendizados.

Assim, dialogando sobre as experiências e diferentes nuances da escrita acadêmica na pós-graduação, chega-se ao ponto mais específico, que é o início da escrita de dissertações e teses na universidade: a escolha do tema. Esse processo deve ser alicerçado por convicção, desejo e razões que fazem de determinada temática algo importante para ser estudado e pesquisado. Essa é uma tarefa árdua e delicada, que requer tempo e muita leitura. A necessidade de garantir consistência e coerência entre aquilo

que se pesquisa e a forma de realizar a pesquisa, é importante para fazer do exercício investigativo algo que se dá ao longo de todo o processo.

Nesse sentido, enuncia Abreu (2012, p.9) “[...] talvez o mais difícil de desaprender sejam os preconceitos”. Vencer preconceitos nesse ambiente é buscar alternativas para superar nossas próprias inseguranças e receios, relendo-os e recriando-os criticamente e criativamente. Na opinião de Giannetti (2005, p.25), essa assertiva pode ser interpretada como:

[...] ler é recriar. A palavra final não é dada por quem a escreve, mas por quem a lê. O diálogo interno do autor é a semente que frutifica (ou definha) no diálogo interno do leitor. A aposta é recíproca, o resultado imprevisível. Entendimento absoluto não há. Um mal-entendido, o folhear aleatório e absorto de um texto que acidentalmente nos cai nas mãos, pode ser o início de algo mais criativo e valioso do que uma leitura reta, porém burocrática e maquinal. [...] a verdadeira trama é a que transcorre na mente do leitor-interlocutor.

Essa interlocução por parte de quem lê (professor, mediador, orientador [...]) é necessária. Mesmo sabendo que cada um aprende a partir de sua individualidade e a seu tempo, de acordo com suas necessidades, receber uma crítica construtiva pode representar a obtenção de um resultado exitoso no final do processo. Essa preocupação em redesenhar a escrita, traduzindo-a em um conjunto de conhecimentos tácitos, de maneira a atender as especificidades em todas as esferas, está intimamente atrelada à busca de sentido, numa via de mão dupla, para quem lê e para quem escreve. É o que esclarece Bazerman (2011, p.29):

Esses sentidos podem estar relacionados com o mundo ao seu redor, com a sociedade e com seus destinatários, mas também

podem vir de dentro, o que a pessoa como sujeito individual deseja comunicar a outra pessoa. Então, isso sugere que vale a pena investigar quais são os processos psicológicos pelos quais o sentido é identificado, modelado, localizado e recebido pelas pessoas.

Algumas dificuldades da escrita na academia são específicas e se estendem desde a forma de iniciar a escrita até a maneira de organizar as ideias. A superação dessas dificuldades não é simples, e sua complexidade passa, sobremaneira, pela compreensão desses pontos conflitantes, visando (re)adequá-los. Nesse sentido, Becker (2014, p.50) assegura que “[...] geralmente os escritores, mesmo profissionais, têm problema em começar. Começam e recomeçam várias vezes, inutilizando resmas de papel, retrabalhando sem cessar a primeira frase ou parágrafo [...]”. Buscar a maneira certa, ou mesmo pensar que existe uma única maneira correta é um equívoco. Existem muitas maneiras de começar, desenvolver e finalizar uma escrita. O que é necessário é identificar aquela forma que, para cada redator, lhe pareça mais favorável e que efetivamente lhe faça mais sentido.

As dificuldades para escrever e a necessidade de que essa escrita seja original são tratadas por Lopes (2012), que entende ser normal ficar paralisado diante do desafio de escrever um texto original. Essa originalidade significa agregar um valor ao que já existe. Nesse caso, parte-se de algum ponto, de algo que já se conhece, de fontes anteriormente acessadas. Tem lugar a elaboração de conexões, o desenvolvimento de entrelaçamentos, a esquematização de informações a fim de facilitar a compreensão. Embora nessa fase o aluno já tenha avançado no processo da escrita, esse caminho precisa ser trilhado por leituras minuciosas, reflexões aprofundadas e entrelaçamentos entre diferentes

teorias e diferentes pontos de vista acerca de um mesmo tema.

Nessa fase, quanto mais apropriados de conteúdos diversos acerca da temática a ser pesquisada, maiores serão as chances de fazer inferências dotadas de propriedade e conteúdo em uma escrita acadêmica. Essa satisfação deriva de boas leituras. Segundo Moraes (1996, p.12):

[...] os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar.

Pode-se então dizer que o leitor carrega consigo um verdadeiro mundo imaginário, uma paisagem diferenciada e acionada a cada página lida, onde cada contexto é único, singular. Esse repertório se multiplica a cada investida, a cada nova interpretação. A percepção crítica vai se formando a partir do armazenamento de conhecimentos sistematizados, por meio dos quais a produção textual se materializa em novas construções repletas de sentido. Nessa linha, Borges, Assagra e Alda (2010, p.40) ponderam que são muitos os indícios de que “[...] aquele que lê dispõe de mais mediações e recursos para responder a demandas da vida como ela é [...]”, ou seja, é pela leitura que a produção textual se concretiza.

As dificuldades relatadas revelam que processos e operações referendadas ao aprender dizem respeito às dificuldades para consolidar pensamentos, palavras e leituras proferidas em escritas propriamente ditas. Nesse sentido, para aprender, segundo Demo (2009, p.28), é preciso:

[...] entrar no processo educativo como sujeito ativo, implicado com consciência crítica, pois a educação emancipatória não prescinde do saber crítico e criativo,



porque este saber não nasce do mero ensino, ou da mera aprendizagem, mas se constrói no aprender a aprender e no aprender a pensar.

Essa construção a que se refere Demo (2009) não acontece de forma imediata. É um processo lento e gradual, que dependerá do tempo a ele dedicado. Como sujeito singular que é, cada indivíduo, em determinado momento, certamente apresentará pontos mais fracos em detrimento de outros mais significativos. Ou seja, terá que enfrentar suas dificuldades com a escrita. Tal dificuldade também foi mencionada por Lispector (2014, p.22), ao expor taxativamente: “Às vezes escrever uma só linha basta para salvar o próprio coração”. Assim, diante de tantas evidências, ao ler, o sujeito passa a compreender melhor que escrever e (re)escrever são conjugações que fazem parte de toda trajetória da escrita, pois escrever é um processo de formação que vai ocorrendo de forma lenta e gradual, um processo de revisão permanente.

Esse processo de crescimento gradual vai acontecendo à medida que o indivíduo consegue ler, analisar, interpretar e avaliar sua própria escrita. Isso acontece quando ele consegue defender e desenvolver um argumento, ao mesmo tempo que consegue relacionar teoria e prática de maneira crítica, colaborativa e com sentido. Trata-se, portanto de uma trajetória oriunda das experiências do cotidiano, que aos poucos vai se consolidando. Essa consolidação se fortalece à medida que se incorporam diferentes fatos ou novas perspectivas, cujos resultados apresentem possibilidades e inovação.

Nesse sentido, Lispector (2014, p.42) ilustra: “[...] o que eu vou escrever já deve estar de algum modo escrito em mim. Tenho é que me copiar com uma delicadeza de borboleta branca”. Acredita-se que o ato de copiar a que se refere Lispector (2014) está relacionado com

os conhecimentos que cada um acumula nas experiências do cotidiano, bastando apenas acreditar nessa renovação e fazer com que esses conhecimentos possam desabrochar e se transformar em frases, parágrafos e textos.

Para Ramos e Faria (2011, p.160), “[...] a escrita torna-se um ponto de apoio à reflexão sobre a experiência cotidiana, desenvolvendo a capacidade de escuta do outro e de si mesmo. Assim, ler, escrever e pensar se complementam [...]”. Essa complementaridade a que o autor se refere corrobora o sentido percebido por todos os nove acadêmicos participantes deste estudo, para os quais escrever é realizar a desconstrução de um percurso que fizemos a partir de um processo habitual. A habitualidade cotidiana é que nos capacita a construir, desconstruir e reconstruir a nós mesmos e o entorno em que estamos inseridos.

Assim, o reconhecimento de suas fragilidades auxilia o acadêmico na criação de bases reflexivas mais sólidas e profícuas, culminando em novas descobertas e em escritas mais propícias a alcançar seus objetivos acadêmicos. Esse escrever gradual e cadenciado significa degustar cada nova descoberta como algo único, singular, motivador, algo diferente, exemplificado nas palavras de Lispector (2014, p.136) como “Escrever é prolongar o tempo, é dividi-lo em partículas de segundos, dando a cada uma delas uma vida insubstituível”. Exemplos dessa envergadura é que ficarão registrados na mente, instigando cada um a buscar novas transcendências em seus sonhos, sem esquecer que, para realizá-los, certamente percorrerá uma longa trajetória, idealizando e interiorizando novas estratégias cada vez mais eficazes.

## Considerações Finais

A partir das análises dos instrumentos utilizados (observações diretas realizadas em

sala de aula, entrevistas não estruturadas, diários de aula dos participantes e questionário *online* aplicado via Plataforma *Moodle*), transcorreu-se a presente pesquisa-ação, em diálogo permanente com os autores referenciados. Nessa pesquisa-ação foi possível verificar que, mesmo em se tratando de alunos de pós-graduação *stricto sensu* do curso de educação, evidenciaram-se dificuldades no que se refere à escrita acadêmica. Percebeu-se significativa preocupação com a escrita de teses e dissertações, sobretudo quanto ao atendimento de especificidades de forma textual e formatação dos textos, de acordo com as normas técnicas adotadas pelo curso. Para os acadêmicos pesquisados, fica claro que a escrita de textos acadêmicos deve atender às exigências de forma e conteúdo próprios desse gênero textual. Eles também reconhecem a importância e a necessidade do engajamento ligado à aprendizagem e à capacidade de tomar decisões, assim como para enfrentar os complexos desafios da escrita acadêmica.

Via de consequência, para se elaborar uma escrita mais profícua, é importante entendê-la como (re)escrita, (re)construção, o qual envolve a retomada do texto e a sua reescrita. A língua não é um sistema previamente construído, do qual os sujeitos se apropriariam nas diferentes situações de interação, mas sim um sistema que prevê recursos linguísticos a serem explorados indefinidamente nas interações, as quais oferecem a oportunidade de retomada e exploração daqueles recursos. Partindo desse pressuposto, as análises dos escritos dos estudantes permitiram compreender que a troca de experiências e as articulações entre pares contribuem para a busca de solução dos problemas identificados na escrita acadêmica.

O suporte pedagógico observado durante as vivências colaborou para a apresentação de diferentes caminhos de investigação, que, aliados

a diferentes leituras, possibilitaram uma escrita acadêmica consistente. Pode-se dizer que os caminhos percorridos no decorrer deste estudo de caso deixam uma porta entreaberta para avaliar os próprios resultados à luz das intenções do seu propósito educativo.

Em linhas gerais, os alunos comentaram que, mesmo no nível em que eles se encontram, a escrita acadêmica é uma tarefa difícil, influenciada por fatores como escassez de leitura, insegurança sobre as próprias ideias, dificuldade de realizar registros por escrito, falta de familiaridade com a escrita acadêmica e com as complexidades gramaticais, semânticas e sintáticas. Levando em conta os critérios de ortografia, coesão e coerência, bem como as considerações a respeito de por que é tão difícil escrever, percebe-se que a organização e desenvolvimento de ideias é a principal dificuldade encontrada na escrita. Nesse sentido, elencam-se aqui alguns pontos a serem retomados ou trabalhados em outros semestres ou futuros estudos: (1) realizar um trabalho mais robusto em escrita de diferentes gêneros textuais; (2) fomentar a importância de uma cultura leitora; (3) promover uma aprendizagem ativa; (4) familiarizar o estudante com o gênero escrita acadêmica.

A partir disso entende-se que a leitura não só facilita a expressão oral e escrita, mas também proporciona a compreensão de aspectos gramaticais e textuais e possibilita inferir sentidos implícitos, além de ampliar o conhecimento do mundo e desenvolver o senso crítico e a criatividade. Também é possível ponderar que, de acordo com as análises, ao desenvolver articulações entre pares, uma perspectiva de compartilhamento e ajuda mútua seria um bom começo no que se refere às escritas acadêmicas. Se se agregar a isso a oferta de bons textos de referência, o exercício de produções contínuas por solicitação dos docentes, a preocupação com

a maior integração entre as disciplinas tendo como uns dos objetivos o desenvolvimento da escrita acadêmica de forma que o ato de escrever se torne significativo, poder-se-ia ter uma maior evolução em qualidade no que se refere à escrita acadêmica na pós-graduação.

### Colaboradores

R.M. RIGO contribuiu na escrita inicial do artigo a partir da participação nas aulas da disciplina de Escrita Acadêmica. F.S. COSTA contribuiu com inúmeras inserções e observações, enriquecendo a redação inicial e M.I.C. VITÓRIA e R.E. RAMIREZ contribuíram na revisão do artigo.

### Referências

- Abreu, A.S. *O design da escrita: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012. E-book. p.9.
- André, M.E.D.A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Persona, 2010.
- Bazerman, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.29.
- Becker, H.S. *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p.50.
- Borges, A.G.S.; Assagra, A.G.; Alda, C.L. *Leitura: o mundo além das palavras*. Curitiba: Instituto RPC, 2010. p.40.
- Carlino, P. Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Uni-Pluri/Versidad*, v.2, n.2, p.57-67, 2002.
- Charolles, M. *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. Paris: Larousse, 1978. (Langue Française).
- Demo, P. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009. p.28.
- Etcheverry, G. *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013. p.2.
- Freire, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Giannetti, E. *Auto-engano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p.25.
- Halliday, M. *Introduction to functional grammar*. Sydney: Routledge, 2013.
- Imbernón, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Lispector, C. *A descoberta do mundo*. São Paulo: Rocco, 2008. p.277.
- Lispector, C. *As palavras: nada têm a ver com as sensações, palavras são pedras duras e as sensações delicadíssimas, fugazes, extremas*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2014. E-book. p.22-136.
- Lopes, A.P.B. *Escrita eficiente sem plágio*. [S.l.]: Construindo um Aprendizado, 2012. Disponível em: <<https://construindo.umaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/escrita-eficiente-sem-plagio-ana-lobes.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- Moraes, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora Unesp, 1996. p.12.
- Mortatti, M.R.L. et al. (Org.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e da escrita no Brasil*. São Paulo: Unesp Digital, 2015.
- Ramos, M.B.J.; Faria, E.T. *Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas*. Porto Alegre: PUCRS, 2011. E-book. p.160.
- Thiollent, M. *Metodologia de pesquisa-ação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.16.
- Yin, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. p.32.
- Zabalza, M.A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Recebido em 10/5/2017, rerepresentado em 18/2/2018 e aprovado em 22/3/2018.