

A escrita na universidade sob a perspectiva de tutores de Leitura e Produção de Texto Acadêmico I

Writing at the university under the perspective of tutors of Reading and Production of Academic Text I

Adrian Ryan Santos Dantas¹

Alane Moura da Silva²

Anna Luiza Silva Fernandes Amarante³

RESUMO:

Este trabalho relata a experiência de alunos tutores em atividades de leitura e de escrita desenvolvidas no semestre de 2020.6, da disciplina remota de Leitura e Produção de Texto Acadêmico I, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Durante a análise dessa atuação, levantamos a seguinte questão: como foram contornados os principais desafios da disciplina, impostos pela dificuldade apresentada pelos graduandos, na produção da escrita acadêmica? Partimos da hipótese de que a soma dos esforços resultantes da parceria entre docente e tutores, além da oportunidade de reescrita dos textos propostos, são fatores que podem ter colaborado para o aperfeiçoamento da escrita acadêmica dos alunos. Para mostrar como chegamos a esse raciocínio, propomos descrever de que maneira foram conduzidos os exercícios durante a disciplina, destacando a aplicação, análise e correção das atividades desenvolvidas, a fim de discutir os principais resultados alcançados durante esta experiência. Para isso, serão evidenciados teóricos que fundamentaram tanto as discussões em aula, sugeridas por Possenti (2002), Barzotto (2013; 2014) e Barbosa; Fabiano-Campos (2014), quanto os conceitos de fichamento e resumo propostos por Weg (2006) e Leite (2006) respectivamente. A base teórica para essa proposta de artigo também parte de Larrosa (2002, 2014), cujos conceitos de experiência, embora não tenham sido contemplados em sala de aula, colaboraram bastante com o que sugerimos. Os textos do corpus pertencem a um único aluno, mas não apresentam marcas que o identifiquem. A avaliação preliminar constatou notáveis avanços no desenvolvimento da escrita acadêmica desse graduando. Nesse caso, através do trabalho em conjunto entre docente e tutores, além da possibilidade de reescrita dos textos propostos, vivenciamos experiências de ensino e pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: Escrita Acadêmica; Fichamento; Resumo; Tutoria.

ABSTRACT:

This work reports the experience of student tutors in reading and writing activities developed in the semester of 2020.6, of the remote discipline of Reading and Production of Academic Text I, at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). During the analysis of this performance, we raised the following question: how were the main challenges of the discipline, imposed by the difficulty presented by the students, in the production of academic writing bypassed? We start from the hypothesis that the sum of efforts resulting from the partnership between teacher and tutors, in addition to the opportunity to rewrite the proposed texts, are factors that may have contributed to the improvement of students' academic writing. To show how we arrived at this reasoning, we propose to describe how the exercises were conducted during the discipline, highlighting the application, analysis and correction of the activities developed, in order to discuss the main results achieved during this experience. To this end, theorists will be evidenced that justified the discussions in class, suggested by Possenti (2002), Barzotto (2013; 2014) and Barbosa; Fabiano-Campos (2014), regarding the concepts of file and summary proposed by Weg (2006) and Leite (2006) respectively. The theoretical basis for this article proposal also comes from Larrosa (2002, 2014), whose concepts of experience, although they were not contemplated in the classroom, collaborated a lot with what we suggest. The texts of the corpus belong to a single student, but do not have marks that identify him. The preliminary assessment found notable advances in the development of this student's academic writing. In this case, through the joint work between teacher and tutors, in addition to the possibility of rewriting the proposed texts, we experience teaching and academic research experiences.

Keywords: Academic Writing; File; Summary; Mentoring.

1 Aluno do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tutor na disciplina de leitura e produção de texto acadêmico I no período de 2020.6. E-mail: adrian.dantas.704@ufrn.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4845-0716>

2 Aluna do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tutor na disciplina de leitura e produção de texto acadêmico I no período de 2020.6. E-mail: letras.alane@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1103-5826>

3 Aluna do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tutor na disciplina de leitura e produção de texto acadêmico I no período de 2020.6. E-mail: luiza.amarante.119@ufrn.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2260-3606>

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

Introdução

A escrita na universidade compõe uma rica área de discussões e experiências acerca da produção de conhecimento em contexto acadêmico. Nessa variada e importante rede de estudos é comum encontrar artigos empenhados em desmistificar e, conseqüentemente, encontrar soluções para os grandes desafios apresentados na produção textual do ensino superior na atualidade.

O objetivo deste artigo é relatar a atuação dos tutores da disciplina de Leitura e Produção de Texto Acadêmico I, componente curricular obrigatório da graduação presencial em Letras Língua-Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), visando responder a seguinte questão: como foram contornados os principais desafios da disciplina, impostos pela dificuldade apresentadas pelos graduados, na produção da escrita acadêmica? Nessa intenção, buscamos observar como a parceria entre docente e tutores, somada à metodologia de reescrita dos textos propostos ao longo da disciplina, atuaram no aperfeiçoamento da escrita acadêmica dos alunos. Para tanto, utilizamos alguns textos teóricos trabalhados durante a disciplina a fim de construir uma narrativa que explicita a experiência que vivemos durante as atividades de produção escrita que foram realizadas remotamente e nos apropriamos desses conhecimentos para analisar o texto dos próprios alunos.

A fim de fundamentar nossa hipótese e para conseguir analisar com mais propriedade, selecionamos, entre os textos escritos e reescritos, apenas os textos produzidos por um único graduando. No intuito de preservar a identidade do aluno, o denominamos de Aluno (1). Destacamos, para tanto, que, por estar inserido no contexto da disciplina, podemos ou não constatar avanços significativos em sua produção escrita. Entretanto, podemos observar como foram ultrapassados os principais desafios apresentados pelo aluno na produção da escrita acadêmica. Para isso, descrevemos a forma como foram conduzidos os exercícios propostos, destacando aspectos de aplicação, análise e correção das atividades individuais desenvolvidas com a finalidade de discutir os principais resultados alcançados pelo Aluno (1) durante as experiências de produção escrita.

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

Escrevemos para transformar o que sabemos, ou o que pensávamos saber, segundo Larrosa (2002). Nessa ocasião, pensamos que atribuir sentido ao que nos passou, ou seja, relatar aquilo o que experienciamos durante esse intenso processo de aprendizagem remota e apontar aquilo que acreditamos, pode contribuir para o ensino de escrita acadêmica contextualizado na pandemia, tendo em vista as suas respectivas limitações. Durante essa jornada, percorremos acontecimentos, elegemos novos significados a palavras velhas, que acarretaram a escolha de termos que melhor convenham e externem o que sentimos. Por essa razão torna-se importante, antes de tudo, mencionar a relevância do esforço exercido pelos tutores, principalmente durante o cenário de pandemia, pois após com a implementação do semestre remoto de 2020.6 às disciplinas presenciais, atuamos de maneira ainda mais incisiva, a fim de contornar não apenas as adversidades do distanciamento social, mas neutralizar as dificuldades que rondam a produção escrita dos alunos universitários.

No dia 17 de março de 2020, a UFRN cessou as suas atividades presenciais de ensino por motivos sanitários, isto é, pelo agravamento da pandemia da COVID-19 no país. Sendo um vírus com alto índice de contágio, a contaminação seria inevitável no ambiente acadêmico e, por este motivo, o governo do estado, considerando a absoluta necessidade de adoção de medidas preventivas a fim de minimizar os efeitos da pandemia em questão, e, além disso, com intuito de proteger de forma adequada a saúde e a vida da população norte-rio-grandense, publicou o decreto nº 29.524, que dispunha sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus.

Após alguns meses sem nenhum tipo de interação professor/aluno, a UFRN liberou, por meio da Resolução nº 023/2020, o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE – 2020.5) que fez uso do ensino remoto - ocorrido entre 15 de junho a 29 de julho. Depois, a universidade divulgou a Resolução nº 031/2020, que autorizava o retorno remoto do semestre 2020.6 a partir de 08 de setembro. Desse modo, as aulas foram ministradas no formato virtual com auxílio de plataformas de ensino virtuais como o *Google Meet*, *Google Docs*, SIGAA, e até mesmo instrumentos de comunicação como o *WhatsApp*.

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

Durante o PLSE, no período letivo de 2020.5, cursamos e fomos aprovados na disciplina de Leitura e Produção de Texto Acadêmico I, ministrada pela professora Sulemi Fabiano Campos. Posteriormente, no período de 2020.6, participamos do processo seletivo para tutoria remunerada da mesma disciplina de 60h, para atuarmos no semestre de 2020.6 (suprindo 2020.1, que parou por intermédio da pandemia), conforme o Edital nº 02/2020 da PROGRAD/DDPED, 22 de julho de 2020. Nossa experiência então durou de 08 de setembro de 2020 até 16 de dezembro do mesmo ano.

1. Aspectos da disciplina e da experiência dos tutores

Acreditamos que vale a pena esclarecer, antes de tudo, o contexto da experiência de tutoria. É importante destacar que o exercício da tutoria nos possibilitou estabelecer novas experiências não só com o outro, mas também com a própria escrita acadêmica. Porém, quando auxiliamos os alunos nos exercícios de escrita e reescrita dos textos, dentro do contexto de aulas remotas, acabamos nos deparando com uma limitação de contato com o outro e com a escrita acadêmica, impondo uma dificuldade que exigiu o encontro de novas maneiras de se ensinar e aprender. Nesse momento, apreciamos a importância de relatar essa experiência como forma de sugerir possíveis soluções aos problemas da escrita acadêmica, numa perspectiva de ensino remoto, destacando as ferramentas e as estratégias de ensino e aprendizagem que utilizamos durante a disciplina.

Para isso, cabe destacar que a forma como a compreendemos o processo foi definida por Larrosa (2002, p. 21) como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nessa perspectiva, percebemos que a experiência está intimamente relacionada ao sujeito do relato, ou seja, àquele que transmite os acontecimentos que vivenciou, portanto, inevitavelmente apresenta não apenas o fato que este indivíduo presenciou, bem como a sua impressão acerca dele (do fato). O autor, inclusive, argumenta que a experiência não pode ser controlada como quando se realiza um simples experimento, pois ela é algo que nos acomete e nos atravessa. No contexto da pandemia, o relato de experiência dos tutores externa justamente os acontecimentos que os envolveram durante o ensino de

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

escrita acadêmica na disciplina, apresentando não só os fatos, como a sua compreensão acerca deles.

Em outra ocasião, quando reflete sobre a “linguagem da experiência”, Larrosa (2014, p. 111) explica a relação íntima entre o relato da experiência e a realidade do sujeito da experiência. Para ele, a experiência deve situar-se na realidade, fazer jus a ela, mas ainda assim deve permitir-se construir uma experiência. Nesse caso, tentamos nos manter na realidade marcada pela pandemia, porém utilizamos a linguagem da experiência para tentar produzir uma outra experiência, ou seja, para gerar conhecimento, direcionando nossas observações a esse objetivo.

É importante destacar que, ainda seguindo a proposta de Larrosa (2014), não procuramos assumir uma postura inflexível frente aos acontecimentos, isto é, não julgamos os métodos de aprendizagem aqui utilizados como totalmente certos ou errados, ou mesmo especulamos se eles deveriam servir de parâmetro para outras perspectivas de ensino. Nosso principal foco é relatar a troca de experiências, por isso procuramos não apontar como gostaríamos que as aulas remotas sobre a escrita acadêmica deveriam se realizar, mas apenas destacamos como elas aconteceram, de fato, durante nossa atuação de tutoria. Assim, esse artigo almeja demonstrar o vivenciado pelos tutores durante o período de realização da disciplina.

1.1 A disciplina e o conteúdo das atividades de escrita

O plano de estudo proposto pela disciplina buscava discutir com os discentes alguns aspectos da linguagem e do texto dentro da esfera acadêmica, introduzindo para isso estratégias de leitura e produção de textos discursivos bastante requisitados na própria esfera acadêmica como o fichamento, o resumo e a resenha. Neste artigo, analisamos apenas as produções de fichamento e resumo que foram desenvolvidas de maneira individual pelos alunos.

São muitas as questões concernentes ao exercício da escrita, sendo inerente à disciplina mostrar a construção de conhecimento na formação universitária, assim como propor aos discentes o conhecimento dos aspectos de normalização atribuídos conforme as normas da ABNT. As aulas síncronas da disciplina aconteceram semanalmente

ISSN: 2359-1064

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

através da plataforma *Google Meet*, com duração de aproximadamente 2h30min e sugeriram a produção de textos individuais semanalmente aos alunos pelo sistema da universidade (SIGAA).

É importante destacar que os textos utilizados para fundamentar as propostas de atividades durante a disciplina serviram conjuntamente de suporte. Esta estratégia, a de aproveitar a leitura para sugerir não apenas a produção escrita, mas incitando discussões sobre os temas e conceitos fundamentais da matéria, surgiu de uma tentativa em estabelecer um aproveitamento total dos textos lidos e analisados. Isso quer dizer que, durante as leituras propostas para a execução das atividades, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer, por exemplo, os conceitos de Barbosa; Fabiano-Campos (2014) e de Barzotto (2013).

Com o artigo de Barbosa; Fabiano-Campos (2014) os alunos produziram um fichamento e um resumo. Ao mesmo tempo, porém, puderam refletir acerca do problema que o acúmulo de informações, incentivados pelos meios de comunicação modernos, tem oferecido a produção escrita dos discentes. Segundo as autoras, no contexto da contemporaneidade, os alunos são expostos a muitas e variadas formas de informação e acabam se “acomodando” a praticidade de implantar em seu texto a voz do outro, deixando de lado a sua própria reflexão e forma de abordagem. Ainda segundo as autoras, essa concentração elevada de informações, somada à falta de “intimidade” do aluno com o processo da escrita, acabam por influenciar na produção de textos acadêmicos mal parafraseados e, em casos mais graves, até cópias literais.

Os alunos puderam refletir sobre uma concepção parecida, porém, através da leitura do texto de Barzotto (2013), o qual utilizaram para uma atividade de resumo que analisamos. Nessa perspectiva, o autor defendeu a metáfora que se baseava na visão do aluno universitário arrastado na correnteza de um simbólico rio, um manancial composto de muitos textos e várias informações nas instituições acadêmicas. Com a leitura desse texto, os alunos puderam, portanto, mais uma vez refletir sobre como conduzir a leitura em favor de uma produção escrita significativa, observando as principais dificuldades que deveriam enfrentar durante sua formação acadêmica.

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

1.2 Atuação dos tutores

No que tange ao nosso aprendizado, pode-se dizer que se consolidou de forma bilateral. A professora titular nos orientou no decorrer da disciplina, propondo uma sucessão progressiva de exercícios em todas as propostas de escrita desenvolvidas para os alunos. Isso quer dizer que, antes de participarmos das correções das atividades, deveríamos seguir uma rotina de ações baseada na seguinte sequência:

Quadro 1 – Sequência de Atividade

Sequência	Atividade
1	Ler o texto acadêmico, o texto-fonte, referente à atividade.
2	Executar a mesma atividade que foi proposta aos alunos.
3	Participar de reuniões com a docente a fim de discutir o texto-fonte antes da aula.
4	Realizar uma chave de possíveis respostas, com a supervisão da docente, para auxiliar na correção dos textos produzidos pelos alunos.
5	Corrigir a escrita e reescrita dos exercícios propostos.

Essa formação/capacitação visava nos preparar para o acompanhamento e a correção dos textos produzidos pelos alunos durante a disciplina. E essa etapa era estabelecida a partir de encontros semanais através da plataforma virtual *Google Meet* (onde ocorriam as aulas da disciplina).

As produções individuais eram corrigidas a partir de possíveis chaves de respostas que desenvolvíamos sob a supervisão da professora titular. Além disso, todas as propostas de escrita foram compartilhadas pela plataforma *Google Drive*, as quais permitiam o acompanhamento da professora titular. Esta realizava a leitura de tudo o que produzíamos e nos encaminhava orientações considerando a reescrita dos textos produzidos pelos alunos, isso na medida em que realizavam as atividades propostas.

Depois de concluídos os textos, os artigos que fundamentaram a produção escrita dos alunos eram discutidos em sala de aula com o intuito de serem debatidos e,

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

consequentemente, esclarecidos. Após essa discussão, as atividades deveriam ser refeitas pelos discentes e corrigidas por nós sob a supervisão da professora da disciplina. Esse processo de reescrita contribuiu bastante para que pudéssemos avaliar os avanços apresentados pelos alunos, aqui representados pelas produções de um dos discentes da disciplina, o Aluno (1).

1.3 A construção do *corpus*: o cenário daquilo que nos tocou

Ao considerarmos o cenário da experiência, as produções escritas produzidas pelos alunos da disciplina, como aquilo que nos toca, demonstramos abaixo como esse cenário foi constituído:

Quadro 2 – Quantitativo de participantes, encontros e atividades

Nº Tutores	Nº Alunos	Nº Encontros síncronos virtuais	Nº Atividades propostas
03	26	13	03

Esse foi o cenário da sala de aula virtual que possibilitou nossa experiência como tutores. Quanto às três (3) atividades encaminhadas consistiam no seguinte propósito: cada aluno deveria produzir, a partir da leitura de um texto-fonte, um fichamento, um resumo, e um artigo (este último visava apenas acompanhar de forma mais completa o desenvolvimento dos exercícios de escrita realizados pelos alunos durante a disciplina). Os textos produzidos pelos discentes constituem a base de nossa pesquisa, de nosso relato da experiência e foram totalmente desenvolvidos de forma remota.

Para a análise do fichamento e do resumo, especificamente, consideramos os textos produzidos por um único aluno, pois entendemos que representa a essência da grande maioria da turma ao demonstrar algumas das dificuldades mais comuns de escrita acadêmica que localizamos na disciplina, bem como contempla os avanços consideráveis à produção escrita durante a disciplina. Vale salientar que os textos foram produzidos de forma individual, incluindo as três (3) reescritas dessas mesmas propostas de escrita. É

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

importante mostrar, para tanto, que todas as etapas de escrita e reescrita das atividades foram acompanhadas pela professora titular da disciplina.

Com o objetivo de sintetizar o que exatamente analisamos sobre o fichamento neste artigo, demonstramos de forma breve a forma como analisamos cada imagem apresentada nesta pesquisa.

Quadro 3 – Atividade de Fichamento

Nº Imagem	Proposta de análise
1	Mostrar a proposta de primeira atividade de fichamento, a qual o Aluno (1) teve acesso.
2	Evidenciar a chave de correção utilizada para as correções dessa mesma atividade.

Adiante, inserimos um trecho da resposta do Aluno (1) à atividade e especificamos aspectos apontados durante as correções que realizamos. Em outro trecho, trouxemos uma parte da proposta de reescrita da primeira atividade de fichamento produzida pelo Aluno (1), comentando logo depois a respectiva correção realizada pelos tutores nas mesmas condições da escrita anterior, e fechando assim as análises sobre a produção de fichamentos acadêmicos.

Posteriormente, já em relação aos procedimentos de análise da produção de resumos, orientamos o artigo, a partir das imagens, em direção às seguintes observações:

Quadro 4 – Atividade de Resumo

Nº Imagem	Proposta de análise
3	Mostrar a proposta da segunda atividade de resumo da disciplina.
4	Observar um trecho da chave de possíveis respostas utilizadas para nortear os tutores na correção da segunda atividade de resumo proposta na disciplina, que foi elaborada pelos próprios tutores.

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

Inserimos um trecho da resposta do Aluno (1) à primeira atividade de resumo, apresentando, em seguida, os pontos principais das correções que realizamos nesse respectivo trecho. Mostramos, depois, a reescrita da primeira atividade de resumo do aluno, na qual buscou considerar as correções dos tutores acerca do seu texto. Mais à frente, trouxemos a segunda atividade de resumo informativo produzido pelo Aluno (1) sobre o texto do professor Barzotto (2013) e, posteriormente, novamente inserimos trechos da reescrita do mesmo texto após a correção dos tutores.

Portanto, ao final das análises, tanto das produções escritas quanto das de reescrita, demonstramos os prováveis avanços encontrados na produção textual do Aluno (1), estabelecendo conexões e mostrando a possível solução apresentada pelo discente diante dos problemas apontados na correção de seus exercícios anteriores.

2. Fichamento e resumo acadêmicos: revisão teórica.

Weg (2006) e Leite (2006) abordam em seus livros os conceitos que fundamentam o fichamento e o resumo acadêmico, respectivamente. Suas obras, ambas com uma linguagem acessível, de fácil compreensão, serviram de base para a produção escrita dos alunos durante o curso e, portanto, fundamentaram as nossas respectivas correções. Torna-se impossível, nesse caso, deixar de destacar os principais conceitos por elas explorados, pois estes foram fundamentais tanto para a produção dos textos apresentados pelo Aluno (1) quanto para as correções que desenvolvemos.

2.1 O fichamento acadêmico

Durante esta jornada, os alunos entraram em contato com diversos tipos de textos exigidos na esfera acadêmica. Nesse artigo, porém, nos deteremos apenas a analisar a produção escrita do fichamento e do resumo. De acordo com Weg (2006), o fichamento corresponde à elaboração de um segundo texto que seleciona, registra e organiza as informações de um texto base. Segundo a autora, a produção do fichamento deve se basear em atender os objetivos do leitor que realiza a leitura, pautada na possibilidade de consulta posterior. O fichamento, ainda conforme ela explica, não tem origem

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

completamente ficcional, pois está enraizado em seu texto base e deve desempenhar o papel transitivo entre o leitor e o texto de origem, não deixando de provocar a reflexão crítica sobre o conteúdo ou o tema de estudo.

Weg (2006) argumenta que o fichamento é uma ferramenta que pode servir de base para diversos tipos de textos acadêmicos, por isso deve sucintamente transmitir informações relevantes para o objetivo pretendido, preservando ao máximo as informações de documentação do texto de origem. Segundo ela, após sublinhar as partes mais relevantes do texto-fonte, o autor deve ter o cuidado de organizar as fichas de leitura e de informação de forma clara, a fim de facilitar a compreensão do texto base.

2.2 O resumo acadêmico

Para fundamentar o conceito, e orientar a produção escrita dos resumos, tivemos acesso ao texto de Leite (2006, p. 11), que caracteriza o resumo como “uma forma reduzida de informação”. Segundo ela, o resumo é o tipo de texto que propõe uma sumarização de informações previamente compreendidas pelo seu autor, fundamentando-se na utilização de *estratégias cognitivas* de:

- a) **Seleção**: que se estabelece, de acordo com a autora, com a preservação de conteúdos relevantes e a consequente retirada de informações irrelevantes através dos processos de **Cópia** (“manutenção de informações primárias”) e **Apagamento** (“eliminação de informações secundárias”) (LEITE, 2006, p 17).
- b) **Construção**: que, ainda segundo Leite (2006), se caracteriza pela “substituição de uma sequência por outra” através das operações de **Generalização** (“substituição de informações gerais por particulares”) e **Construção** (“reelaboração da informação por associação de significados”) (LEITE, 2006, p. 17).

ISSN: 2359-1064

De acordo com a autora, o resumo acadêmico deve ainda conter: (i) o tema; (ii) o objetivo da pesquisa; (iii) a citação do quadro teórico e metodológico em que se baseia o artigo (teoria e método); e (iv) o resultado alcançado (LEITE, 2006, p. 35). Diante da

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

explicação dessas informações teóricas em sala de aula virtual, os exercícios de fichamento e resumo foram devidamente propostos e, conseqüentemente, puderam ser analisados.

3. As atividades desenvolvidas

Todas as atividades desenvolvidas durante a disciplina foram propostas pela professora titular, logo após ministrar suas aulas síncronas. Enquanto os alunos produziam seus textos, em um prazo de mais ou menos uma semana entre as aulas, apresentávamos para a docente as chaves de respostas, estabelecendo tópicos que deveríamos considerar durante a correção dos textos escritos pelos discentes. Sob a orientação da professora titular, portanto, essas chaves eram concluídas antes das correções e seriam utilizadas logo depois para delimitar o que se esperava avaliar na produção escrita dos alunos.

A primeira atividade analisada foi um fichamento, que trouxe uma oportunidade de reescrita que se pautava na leitura e interpretação do Aluno (1) acerca do texto de Barbosa; Fabiano-Campos (2014). A segunda e a terceira propostas analisadas foram estabelecidas na produção escrita de resumos. Enquanto uma da mesma forma se pautou na leitura e interpretação do Aluno (1) acerca do texto de Barbosa; Fabiano-Campos (2014), a outra se fundamentou na leitura e interpretação do texto de Barzotto (2013). Somente a primeira e a terceira atividade foram reescritas pelo Aluno (1) após a correção que realizamos.

3.1 Atividade de fichamento

A primeira atividade de fichamento proposta pela disciplina, e produzida pelos alunos de forma individual, deveria se consolidar a partir da leitura e interpretação do artigo de Barbosa; Fabiano-Campos (2014), atentando à compreensão do tema, do objetivo, da teoria, do método e dos resultados que compõem a pesquisa das autoras. O tema deveria apontar o assunto central do artigo, isto é, a escrita na universidade e a dificuldade enfrentada pelos alunos durante esse processo; o objetivo deveria destacar o

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

que as autoras pretendiam alcançar em suas discussões; já a etapa da teoria deveria conter os principais conceitos teóricos que fundamentam o raciocínio das autoras; o método deveria constar de que forma foi conduzida e comprovada as teorias anteriormente apresentadas e, por fim, os resultados deveriam deixar claros os dados que mostram o que as autoras conseguiram observar durante sua pesquisa.

A transcrição textual deveria ser apresentada em formato de citações diretas, como propostas por Weg (2006), e se mostra na coluna central intitulada “textos selecionados do texto integral (fichamento)”. A coluna da esquerda, “partes do resumo”, desempenhava a função de sinalizar as etapas do artigo que deveriam ser consideradas durante a execução da atividade, e na coluna da direita, “texto resumido”, os alunos deveriam produzir um resumo, com suas próprias palavras, a partir desses excertos fichados. Conforme apresenta o quadro abaixo.

Imagem 1: Proposta da atividade de fichamento

Partes do resumo	Trechos selecionados do texto integral (Fichamento)	Texto resumido
1. Tema		Estratégias:
2. Objetivo		Estratégias:
3. Teoria		Estratégias:
4. Método		Estratégias:
5. Resultados		Estratégias:

Fonte: (LEITE, 2006, p. 45-48. Quadro adaptado).

Na ocasião, ainda que o texto não tenha sido trabalhado em aula, os alunos deveriam efetuar uma transcrição textual do texto-fonte, contemplando os conceitos de fichamento propostos por Weg (2006). Vale ressaltar que essa atividade, além de garantir o exercício de produção do fichamento, proporcionou aos alunos a compreensão das etapas para a escrita de um artigo científico (que, embora se saiba que não é foco na disciplina, merecia ser destacado devido a sua frequente circulação em meio acadêmico). Entende-se, portanto, que a percepção dessas etapas proporciona aos universitários o

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

conhecimento acerca da escrita de um artigo acadêmico e dos aspectos que, frequentemente, apresenta.

Para a correção das produções escritas realizadas, nos reunimos com a professora titular da disciplina, através da plataforma *Google Meet*, para lermos os textos, realizarmos uma discussão sobre seu conteúdo e elaborarmos uma chave de possíveis respostas que nos norteariam na correção dos textos produzidos pelos alunos. Elaboramos a chave de correção a partir da tabela proposta na atividade encaminhada ao Aluno (1). Para esta proposta, deveríamos preencher a coluna central da tabela, assim como faria o Aluno (1), com alguns excertos do texto-fonte, partes do artigo das autoras que correspondiam ao conteúdo do texto lido. No que segue, demonstramos como foi organizada a “Chave de Correção” que propomos para a atividade de fichamento.

Imagem 2: trecho da chave de correção de possíveis respostas para a atividade de fichamento.

CHAVE DE CORREÇÃO

ATIVIDADE 5: Fazer o resumo do artigo em anexo a partir da exposição feita por LEITE (2006, p. 34-49)

PREENCHER O QUADRO DE RESUMO

Partes do resumo	Trechos selecionados do texto integral (Fichamento)	Texto resumido
1. Tema	A produção escrita na universidade: A DIFÍCIL ARTE DE DIALOGAR COM A PALAVRA DO OUTRO PARA PRODUZIR PALAVRA PRÓPRIA	FAVOR LER O QUE FOI RESUMIDO TE Estratégias:
2. Objetivo	“o objetivo deste artigo será discutir: a) as especificidades da escrita na formação universitária; b) as características da produção e circulação de textos na contemporaneidade: informação, conhecimento e experiência; e c) o papel da pesquisa na constituição do sujeito que escreve.” (p. 21). [...] “Compreender esses aspectos da relação entre sujeito e escrita na contemporaneidade significa uma tentativa de construir bases ordenadoras para o caos que cercam a produção escrita na universidade, com perder de vista a necessária	Estratégias:

064

Fonte: (Os autores, 2020, grifos nossos).

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

Na primeira correção da atividade que realizamos, pautamo-nos apenas a corrigir a coluna central proposta, que continha exatamente a transcrição literal do texto-fonte, em formato de citação direta que, por sua vez, vinha sendo explicada através dos conceitos de Weg (2006) acerca da elaboração de um segundo texto que seleciona, registra e organiza as informações de um texto base. Trata-se de uma experiência que tem a ver com o que se passou durante as discussões e que na escrita são explicitadas o modo como são internalizados os conceitos apreendidos ou não.

Na primeira atividade de Fichamento, constatamos algumas dificuldades apresentadas pelo Aluno (1). Entendemos que essas dificuldades colaboraram para a falta de entendimento geral da estrutura do artigo, posto que a seleção de trechos transcritos não correspondia ao que se esperava da compreensão de cada etapa do artigo. Vejamos, abaixo, um exemplo dessa confusão quando o Aluno (1) apresenta, na coluna que deveria conter trechos relacionados aos resultados da pesquisa, o seguinte:

(...) a escrita não é uma atividade que resulta do aprendizado instrumental acerca de como comunicar ideias com clareza e precisão, muito menos é só o aprendizado instrumental das regras estruturais de produção de um texto adequado à variedade padrão. A escrita, pela concepção de pesquisa aqui defendida passa a ser o centro através do qual a formação se dá, pois obriga o sujeito a organizar no papel diversas operações discursivas que não se reduzem, e muito menos se definem, como mero domínio da estrutura da língua. Ações para compor um texto exigem que o sujeito saiba argumentar com o seu tempo, que tenha conhecimentos dos saberes e valores culturais, sociais e ideológicos vigentes no contexto de produção. (ALUNO 1).

Constatamos, nesse caso, que o Aluno (1) confundiu os resultados da pesquisa com as conclusões finais das autoras do texto, acreditando que se tratavam da mesma coisa. Nessa etapa, porém, deveria apontar algumas informações acerca dos resultados colhidos pelas autoras em sua experiência, ou seja, as discussões dos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa que elas realizaram com os seus respectivos alunos. Esses dados, que ajudam a refletir sobre os resultados da pesquisa das autoras, e a sua relevância acadêmica com o tema investigado foram completamente ignorados nessa atividade de fichamento do Aluno (1).

Após a correção dos tutores, a qual mostrou essa confusão durante a execução da primeira atividade de fichamento, foi promovida a leitura do texto de Barbosa; Fabiano-

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

Campos (2014) para os alunos da disciplina. A aula ocorreu de forma síncrona através da plataforma *Google Meet*. Durante a leitura, a docente apresentou uma análise concisa, considerando as principais etapas que compõem o artigo científico, as mesmas etapas mostradas na proposta da atividade de fichamento. Em seguida propôs um debate sobre o conteúdo, onde deveriam apontar as principais propostas defendidas pelas autoras acerca das dificuldades enfrentadas pelos discentes durante a produção escrita acadêmica no contexto da contemporaneidade.

A partir dessa leitura em sala de aula remota, a professora titular sugeriu a reescrita da primeira atividade de fichamento. Os alunos deveriam, na ocasião, refazer a transcrição textual com citações diretas, levando em consideração o que foi absorvido durante a análise e leitura do texto-fonte, em aula síncrona, e considerando a correção que propusemos para os textos produzidos pelos alunos.

Os arquivos contendo as propostas de correções dos tutores foram enviados aos alunos por meio do sistema de gestão de atividades da universidade, o SIGAA. De acordo com o que atentamos ao Aluno (1), sobre a confusão entre os resultados da pesquisa e as conclusões finais das autoras do texto, na reescrita da primeira atividade de fichamento o Aluno (1) marcou os seguintes trechos como parte dos resultados da pesquisa do artigo das autoras:

Da leitura da crônica acima, surgiram as seguintes produções, que são representativas de cerca de **90% das 130 interpretações realizadas pelos alunos**. [...] Dos 130 alunos que fizeram a atividade escrita, conforme já dito, **90% criticaram o autor da crônica por defender o suicídio coletivo** dos sem-terra (conforme destaques sublinhados nos textos analisados). Ou seja, **90% leram que o autor estava de fato defendendo a morte dos sem-terra**. [...] os alunos de modo geral, ao lerem o texto, **fixaram muito mais na reserva de informações que já possuíam** sobre o movimento sem terra; e o trabalho com os recursos linguísticos, **a ironia caricata presente na crônica não funcionou como elemento de interdição dessa interpretação literal** – a de que autor estava contra os sem-terra. (ALUNO 1, grifos nossos).

ISSN: 2359-1064

Constatamos que, dessa vez, o Aluno (1) conseguiu apontar algumas informações acerca dos resultados colhidos pelas autoras em sua experiência, ou seja, demonstrou as discussões dos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa realizada com alunos (as quais grifamos em negrito). Podemos, então, assegurar que ele compreendeu que a

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

apresentação desses dados era fundamental para refletir sobre os resultados da pesquisa e com isso podemos constatar um dos sinais da primeira evolução do Aluno (1) na produção de fichamento acadêmico.

3.2 Primeira atividade de resumo

Após a solução dessas questões, iniciamos a correção da segunda etapa da atividade. Essa correção, porém, foi melhor aproveitada durante a proposta de uma nova atividade, que foi sugerida para a produção escrita de um resumo informativo, em que os alunos deveriam atender conceitos sugeridos por Leite (2006), do mesmo texto-fonte – o artigo de Barbosa; Fabiano-Campos (2014).

Inserimos, logo abaixo, um trecho da primeira atividade de resumo sobre o artigo de Barbosa; Fabiano-Campos (2014) proposta pelo Aluno (1):

A produção textual dos discentes no ensino superior possuem uma ausência de singularidade que ocasiona em problema no processo da escrita: o **imobilismo**. Os textos são caracterizados por excessivas paráfrases e culminando com utilização de plágios. A finalidade de realizar uma investigação sobre essa temática é de compreender acerca do processo de aprendizado para que os discentes desenvolvam escrita autoral e criativa, evitando meros resultados advindos de esforços repetitivos de uma **escrita instrumental**, mas priorizando resultados produzidos através das **experiências** entre sujeito e o conhecimento, na produção textual acadêmica universitária. (ALUNO 1, grifos nossos).

Durante a correção do resumo, consideramos que o Aluno (1) não apresentou, no seu texto, sempre ao finalizar um período, que estava trabalhando com a voz das autoras. O graduando apresentou, portanto, uma dificuldade em atribuir a responsabilidade enunciativa utilizada quando o sujeito se apropria do discurso do outro. Além disso, o Aluno (1) apresentou como tema do artigo discussões que não correspondiam ao que de fato foi proposto pelas autoras, ou seja, os obstáculos da contemporaneidade que os alunos enfrentam para produzir textos com autonomia com a utilização das vozes de outros autores. O Aluno (1) apontou como tema do artigo o “imobilismo”, que, na verdade, era apenas um dos diversos conceitos apontados como problema de escrita.

Os objetivos gerais da pesquisa não foram apresentados de forma clara pelo Aluno (1). A “escrita instrumental” que cita é um conceito que apenas será debatido no texto-

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

fonte na etapa da teoria, assim como o conceito de “experiências” que foi, na verdade, proposto por Larrosa (2004), ou seja, outro autor. Os objetivos gerais da pesquisa deveriam apontar o que abrange o texto das autoras, e não apenas a intencionalidade mais específica ou os conceitos mais teóricos do artigo. Esses objetivos seriam, mais especificamente, observar a importância da escrita na formação do universitário, discutir acerca das características da produção acadêmica na atualidade, bem como a circulação dessa produção na contemporaneidade, e observar os papéis desempenhados pela pesquisa na constituição desse sujeito que escreve.

A partir da correção que propomos, a qual relatava os problemas acima mencionados, o Aluno (1) novamente pôde reescrever seu texto e propor um novo resumo. Abaixo podemos observar se as dificuldades que sinalizamos, mencionadas durante a nossa correção, foram contornadas.

De acordo com Barbosa e Fabiano-Campos (2014), a produção textual dos discentes no ensino superior possuem ausência de singularidade – **dificuldade em assumir a autoria – resultado do obstáculo imobilismo da escrita**, como o uso excessivo de paráfrases e culminando com os plágios devido a indistinção entre a escrita dos textos produzido pelos discentes e os discursos dos autores referenciados. Ao investigar sobre a temática, **conforme as autoras explicam**, compreender acerca do processo de ensino e aprendizagem para que os discentes desenvolvam escrita autoral e criativa nas produções textuais acadêmicas e universitárias, evitando meros resultados advindos de esforços repetitivos de uma escrita instrumental, mas priorizando resultados através das experiências entre sujeito e o conhecimento. (ALUNO 1, grifos nossos).

No trecho acima, podemos constatar que, na reescrita do resumo, o Aluno (1) levou em consideração a atribuição da responsabilidade enunciativa utilizada quando o sujeito se apropria do discurso do outro. Para marcar o discurso das autoras do artigo, o graduando utilizou termos como “de acordo com” e “conforme as autoras explicam” em cada período de texto produzido. Constatamos, portanto, um avanço significativo nessa questão.

Em seguida, podemos observar que o Aluno (1) apresentou o conceito de “imobilismo” apenas como um dos “obstáculos da escrita” e não mais como tema central do artigo das autoras. Além disso, atribuiu a “dificuldade em assumir a autoria” como um

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

dos temas principais da pesquisa, contornando assim o problema visto na proposta de resumo anterior.

Quanto aos objetivos, o Aluno (1) ainda apresentou dificuldades em apontar o que abrange o texto das autoras e optou pela escrita de um novo período que, novamente, não compreendia as propostas das autoras em observar a importância da escrita na formação do universitário, discutir acerca das características da produção acadêmica na atualidade, bem como a circulação dessa produção na contemporaneidade, e observar os papéis desempenhados pela pesquisa na constituição desse sujeito que escreve. O que o Aluno (1) propôs, nesse último período, foi apenas uma sequência de palavras-chaves que, na verdade, não apresentam informações novas relevantes sobre o artigo.

3.3 Segunda atividade de resumo

Na segunda proposta de atividade de resumo, os alunos deveriam produzir um resumo do tipo informativo com cerca de 500 palavras sobre sua interpretação e leitura do texto de Barzotto (2013). Na atividade, conforme podemos observar na imagem abaixo, foram percebidos alguns aspectos, pontos importantes, que deveriam ser considerados durante essa produção escrita. Esses aspectos dizem respeito ao tema, à problemática, à posição do autor (as teses por ele defendidas), à contraposição, aos argumentos e à conclusão apresentados por Barzotto (2013). Vejamos, abaixo, a sequência de atividade proposta.

Imagem 3: proposta da atividade 9 (segundo exercício de produção de resumo)

ATIVIDADE 9: (Entrega dia 02/11 até às 23h59)

Elaborar um resumo informativo de 500 palavras, atentando para:

- a questão que é discutida (tema tratado pelo autor);
- a problema que o autor apresenta (tese);
- a posição (tese) que o autor defende;
- a contraposição apresentada (contraponto);
- os argumentos que sustentam ambas as posições;
- a conclusão final do autor.

REFERÊNCIA:

BARZOTTO, Valdir Heitor. Todo menino que nascer, atirá-lo-eis ao Nilo – ou num manancial de textos. In: BARBOSA, Juliana B; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 157-172.

Fonte: (Os tutores, 2020).

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

Os textos dos alunos foram produzidos com base nessa proposta de atividade. Ressaltamos que, para corrigirmos os textos do Aluno (1), elaboramos uma proposta de chave de resposta, resultado de mais uma reunião de capacitação com a professora titular através da plataforma *Google Meet*.

Imagem 4: trecho da chave de possíveis respostas produzidas pelos tutores da disciplina.

ATIVIDADE 9

Elaborar um resumo informativo de 500 palavras, atentando para:
O RESUMO PRECISA TER 500 PALAVRAS.

• **a questão que é discutida (tema tratado pelo autor);**

- A leitura nos dias de hoje e o excesso de texto que circula no mundo acadêmico, fazendo a metáfora do rio Nilo. Consoante o autor “Proponho reter a imagem de um manancial de textos e pensar no rio Nilo como um texto ou um conjunto de textos que nos traga para uma correnteza” (Barzotto, 2013, p. 157).

• **a problema que o autor apresenta (tese);**

- Partindo-se da ideia de excesso de informações na academia, o autor sugere pensar como o aluno deve se comportar diante desse fato no processo em sua formação, como será seu percurso, como conseguir filtrar as informações certas. Segundo Barzotto (2013, p.158) “Pelo menos dois destinos se delineiam: afogar-se ou chegar a um lugar onde a vida seja possível”.

• **a posição (tese) que o autor defende;**

- Nem sempre para produzir conhecimento se deve obedecer a ordem imposta pelos modelos, e pelas teorias que estão na moda. “Percebe-se [...] necessidade de que o sujeito informação também se comprometa com a construção de um texto que seja *lhe próprio*.” (BARZOTTO, 2013, p. 165).

Fonte: (Os tutores, 2020).

Após a produção da proposta de chave de resposta, que atenta para todos os tópicos exigidos no comando da atividade, corrigimos o resumo produzido pelo Aluno (1) a partir da leitura do texto de Barzotto (2013).

Vale destacar que, nesse momento, o texto-fonte ainda não havia sido discutido com todos os alunos, em sala de aula virtual, pela professora titular. Inserimos logo mais um trecho desse resumo, produzido pelo aluno (1).

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

Na **contemporaneidade**, o processo de ensino e aprendizagem tem o desafio de organizar e criar textos diante da enorme quantidade de informações que podem ser acessadas. **Segundo Barzotto (2013)**, a escrita autoral é um percurso semelhante ao de uma criança que tenta tomar sua maturidade para idade adulta. Comparando o processo de crescimento biológico como um paralelo para o desenvolvimento intelectual da escrita, **Barzotto (2013)** elabora a hipótese de que somos lançados num manancial – semelhante ao rio Nilo – de informações e mergulhando em inúmeras situações pré-moldadas, necessitamos sair dessas estruturas ao assumir uma própria identidade. Para avaliar sobre o processo de produção textual nas universidades, utiliza-se dos conceitos da psicanálise de Lacan (1960) sobre *o corpo despedaçado* e *o estádio do espelho*. Ao observar que inúmeros estudantes universitários estruturam suas formas de escritas utilizando-se as escritas de textos de outros autores, **Barzotto (2013) vai utilizar esse aspecto para refletir sobre o surgimento do texto na característica de uma colcha de retalhos**. Esse processo ocorre devido a falta de um aprofundamento nas leituras e **capacidade de distinguir a voz do autor da voz do leitor, situação semelhante quando uma criança não reconhece a si própria e não se distingue de sua mãe**. (ALUNO 1, grifos nossos).

Nesta atividade é possível notar um avanço surpreendente em comparação ao primeiro resumo produzido pelo Aluno (1). Identificamos que o graduando não somente demonstrou dominar o conteúdo do texto-fonte, mas também estabeleceu conexões com leituras trabalhadas em outros momentos, incluindo com isso o termo “contemporaneidade” que foi discutido por Barbosa; Fabiano-Campos (2014). Além disso, conforme podemos observar, o Aluno (1) não apresentou, nessa atividade, dificuldades em atribuir a responsabilidade enunciativa ao autor do texto-fonte, incluindo, de forma clara e concisa, que estava utilizando a voz de outro autor para construir a sua. Constatamos que o Aluno (1), em cada período, procurou atribuir uma informação nova sobre o texto.

Ainda assim, apontamos dois problemas durante a correção dessa atividade. O primeiro problema possui relação com o uso do termo “colcha de retalhos”. O Aluno (1) não apresenta em seu texto que esse termo foi evocado por Barzotto (2013) através da leitura de outro autor, no caso, Lacan. O aluno chega a mencionar que outros conceitos foram propostos por Barzotto (2013) através da leitura de Lacan, mas o conceito de “colcha de retalhos”, especificamente, é retratado como se fosse sugerido diretamente por Barzotto (2013). O outro problema tem relação com a explicação do termo “colcha de

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

retalhos”. O Aluno (1) propôs que o termo designe “a capacidade de distinguir a voz do autor da voz do leitor”, mas, na realidade, o termo tem relação com o problema de citar a autores aleatórios sem estabelecer uma relação entre o que eles dizem, além de especular a sua importância para a fundamentação da pesquisa.

Uma nova aula síncrona foi ministrada. Na ocasião, a professora titular propôs um estudo sobre o texto de Barzotto (2013), explicando os conceitos utilizados pelo autor para fundamentar seu objetivo. Com isso, ela sugeriu como nova atividade a reescrita desse mesmo resumo. As correções que realizamos foram enviadas aos alunos por meio do sistema da instituição, o SIGAA. Eles puderam, então, refletir sobre o que precisava ser melhorado na produção de reescrita.

Vejam os se, durante a reescrita do resumo acerca do texto de Barzotto (2013), o Aluno (1) conseguiu contornar os problemas que apontamos.

Na contemporaneidade, o processo de ensino e aprendizagem tem como maior desafio capacitar os discentes em produções textuais autorais diante da enorme quantidade de informações que podem ser acessadas para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas. Tal como ocorrido em Êxodo, em que o Faraó ordena que todos meninos fossem lançados ao rio Nilo para que morressem, Barzotto (2013) argumenta que os estudantes universitários são atirados em um fluxo contínuo de informações. [...] No intuito de avaliar sobre o processo de produção textual nas universidades, o autor utiliza-se dos conceitos da psicanálise de Lacan (1960) sobre o *corpo despedaçado* e o *estádio do espelho*. [...] Por isso, surgem os textos acadêmicos com características de uma **colcha de retalhos: uma reunião textual de vários outros textos sem que necessariamente haja coerência**. Esse processo ocorre, de acordo com o pesquisador, devido a falta de um aprofundamento nas leituras e capacidade de distinguir a voz do autor da voz do leitor, situação semelhante quando uma criança não reconhece a si própria e não se distingue de sua mãe. (ALUNO 1, grifos nossos).

Na reescrita da segunda atividade de resumo, conforme constatamos, o Aluno (1) continua não apresentando em seu texto que o termo “colcha de retalhos” foi evocado por Barzotto (2013) através da leitura de outro autor, Lacan. Novamente, chega a mencionar que outros conceitos, como “o corpo despedaçado” e o “estádio do espelho”, foram propostos por Barzotto (2013) através da leitura de Lacan, mas o conceito de “colcha de retalhos” não recebe a mesma explicação. Por outro lado, no outro problema, que tem relação com a explicação do termo “colcha de retalhos”, o Aluno (1) se corrigiu, propondo

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

que o termo designa “uma reunião textual de vários outros textos sem que necessariamente haja coerência”. Nesse caso, é possível observar uma evolução significativa sobre a interpretação do termo e a consequente solução de um dos problemas mais graves que apontamos durante a correção.

3.4 Avaliação da disciplina

Em uma atividade final de avaliação da disciplina, o Aluno (1), a fim de dignificar a nossa atuação, descreveu as principais contribuições da disciplina para sua formação acadêmica. Acreditamos, portanto, que seja ideal observar o relato produzido por ele para percebermos como essa experiência de ensino, ainda que de forma remota, incidiu em sua formação acadêmica.

Os aspectos mais positivos foi a bibliografia utilizada para organização dos exercícios. Todos os textos eram produções de pesquisadores centrados na temática sobre as dificuldades da produção textual dos discentes na contemporaneidade. Na medida em que eram realizadas as atividades havia sempre uma metalinguagem implícita, pois sempre em que se realizava alguma atividade sobre alguma produção textual, os próprios textos apontavam justamente aos problemas que discentes iriam sofrer na prática. [...] Outro aspecto importante foi a metodologia utilizada ao longo da disciplina. A execução de exercícios somando às correções de todos. Isso foi importante para o aperfeiçoamento e capacitação dos discentes para a escrita do gênero acadêmico. O esforço com as diversas correções também foi um excelente exercício espiritual de humildade para as almas soberbas de discentes sabichões, apresentando que a produção textual não é resultado de uma concepção romântica e idílica, retirando a ideia de que o texto é produzido uma única vez por uma inspiração reveladora, mas a produção textual ocorre por meio de um contínuo esforço baseado no processo de aperfeiçoamento de tentativa e erro (ALUNO 1).

Como podemos observar, o Aluno (1) aprovou a escolha dos textos que foram utilizados durante os exercícios de escrita da disciplina, apontando para a questão de que eles evocam problemas que eram compatíveis com as suas dificuldades acerca do processo de produção escrita acadêmica. Além disso, o Aluno (1) reconhece que a metodologia utilizada na disciplina, a qual permitia acesso às correções que realizamos para orientá-los durante a reescrita dos textos, auxiliou na “capacitação” dos alunos, pois

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

tornou perceptível que a escrita se consolida através dos exercícios árduos de leitura e reescrita, de “tentativas e erros”.

Outros alunos da disciplina também evidenciaram em seus relatos as contribuições deixadas pela disciplina e sua metodologia. Um deles (que denominaremos Aluno 2), por exemplo, destacou quais os fatores que, em seu ponto de vista, contribuíram para o bom funcionamento da disciplina.

Consideramos que dois fatores contribuíram de forma significativa para o sucesso da disciplina. O primeiro foi a utilização de textos que exploravam o tema da escrita acadêmica, desde o primeiro até o último. Isso proporcionou que os alunos tivessem contato com reflexões teóricas importantes, a partir das quais eles desenvolveram a sua prática de escrita. O segundo fator foi a necessidade da reescrita e da leitura metódica dos textos. Um texto acadêmico não pode ser lido como se lê uma notícia de jornal ou um anúncio publicitário, pois os gêneros acadêmicos são mais exigentes, o leitor deve se ater ao modo como o texto se estrutura e deve ser capaz de identificar nele suas ideias principais, em torno das quais o texto é construído (ALUNO 2).

Ainda sobre essa questão avaliativa, outro aluno destacou ter percebido a própria evolução na disciplina, apontando que essa evolução foi resultado de um processo de ensino consolidado através das aulas da professora, além das funções que desempenhamos.

Em relação à nossa formação como tutores, podemos destacar essa experiência como significativa para o nosso crescimento acadêmico. Além disso, foi possível aprofundarmos nossos conhecimentos em relação a alguns conteúdos propostos pela disciplina, conteúdos esses que não são mostrados completamente, muitas vezes por falta de tempo. Ressaltamos, inclusive, que houve ganhos quanto à experiência docente, correspondente ao acompanhamento, bem como à avaliação da evolução dos alunos. Uma oportunidade de contemplarmos o outro lado do processo de ensino-aprendizagem e ganhamos maturidade ao assumirmos a responsabilidade de absorvermos informações para o suporte de possíveis necessidades, nossas e dos alunos.

ISSN: 2359-1064

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

4. Considerações finais

Esse artigo buscou relatar a experiência de alunos tutores da disciplina de Leitura e Produção de Texto Acadêmico I da UFRN, o qual destacamos: a) aspectos que compõem a disciplina e a sua função na formação acadêmica dos universitários; b) a intervenção e atuação dos tutores na disciplina; c) conceitos de Fichamento e Resumo que fundamentaram a produção dos discentes; d) acompanhamento e correção dos tutores das atividades propostas.

Através das análises promovidas e dos relatos produzidos pelos próprios alunos, podemos dizer que, em certa medida, houve uma evolução significativa na produção escrita individual dos alunos da disciplina, principalmente após as correções que propusemos em todas as propostas de reescrita dos textos, realizadas durante as aulas síncronas. E essa evolução, por sua vez, ocorreu através da articulação entre os tutores e a professora, assim como partiu da possibilidade de reescrita dos exercícios propostos a partir disso.

A experiência foi oportuna, permitimo-nos valorizar o heterogêneo, o múltiplo e admitir outras possibilidades. Parar para escutar e, antes de escolher entre dicotomias, “certo e errado”, admitir outras tantas possibilidades de se produzir conhecimento, pois não temos respostas, apenas que deve haver um esforço com a escrita. E, deste esforço, possamos nos servir das palavras desterritorializadas de seus significados usuais, para dignificá-las e produzir novos conhecimentos.

Ressaltamos, por fim, a importância da nossa atuação como tutores e a contribuição que a capacitação pôde nos deixar como formação acadêmica. Sabemos que, principalmente no contexto pandêmico e, conseqüentemente, no ensino remoto, essa consolidação de ensino, baseado na relação alunos-tutores-docente, pode assegurar resultados concretos na produção escrita acadêmica dos graduandos. Destacamos, por essa razão, o quanto se faz importante essa configuração de ensino na universidade.

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marinalva Vieira; FABIANO-CAMPOS, Sulemi. A difícil arte de dialogar com a palavra do outro para produzir palavra própria. **Revista Interdisciplinar**. Ano IX, v. 20, jan./jun. 2014, Itabaiana/SE, p. 35-46.

BARZOTTO, V. H. O que tem de diferente em um texto produzido na universidade? Começando pela área de Letras. In: BARZOTTO, V. H.; BARBOSA, M. V. (Orgs.). **Leitura, escrita e pesquisa em Letras: análise do discurso de textos acadêmicos**. Campinas: Mercado das Letras, 2014, (p. 15-33).

BARZOTTO, V. H. Todo menino que nascer, atirá-lo-eis ao Nilo – ou num manancial de textos. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Orgs.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 157-172.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan/abr, 2002. p. 20-28.

LARROSA, Jorge. Ferido em realidade e em busca de realidade. Notas sobre as linguagens da experiência. In: _____. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p. 73-122.

LEITE, Marli Quadros. **Resumo**. 1. ed. São Paulo: Paulistana, 2006.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.1, p.105-124, jan./ jun. 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. Resolução nº 023/2020-CONSEPE, de 01 de junho de 2020. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo Coronavírus – COVID-19. Natal, UFRN, 2020a. Disponível em: https://ufrn.br/resources/documentos/calendarioacademico/periodo_letivo_suplementar_excepcional.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. Resolução nº 038/2020-CONSEPE, de 25 de agosto de 2020. Aprova alteração do anexo da Resolução nº 031/2020-CONSEPE, de 16 de julho de 2020, que dispõe sobre a regulamentação para a retomada das aulas dos cursos de Graduação do Período Letivo 2020.1, durante a suspensão das atividades presenciais em razão da pandemia da COVID-19. Natal, UFRN, 2020b. Disponível em: http://www.sistemas.ufrn.br/download/sigaa/public/calendario_universitario.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

ISSN: 2359-1064

WEG, Rosana Moraes. **Fichamento**. São Paulo: Paulistana, 2006.



DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F.

Como citar este artigo (ABNT)

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F. **A escrita na universidade sob a perspectiva de tutores de Leitura e Produção de Texto Acadêmico I.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 1, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

DANTAS, A. R. S.; SILVA, A. M.; AMARANTE, A. L. F. (2021). **A escrita na universidade sob a perspectiva de tutores de Leitura e Produção de Texto Acadêmico I.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Recebido em: 15/01/2021

Aprovado em: 28/05/2021

Publicado em: 01/07/2021

ISSN: 2359-1064