



## Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico *Scientific article: a kaleidoscopic textual genre*

Regina Celi Mendes PEREIRA (Universidade Federal da Paraíba)

Raquel BASÍLIO (Universidade Federal da Paraíba)

Poliana Dayse Vasconcelos LEITÃO (Prefeitura Municipal de João Pessoa)

### RESUMO

*A partir do exame dos processos multifacetados de elaboração de artigos científicos durante uma experiência didática desenvolvida na disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP) do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, este trabalho visa descrever o artigo científico como gênero caleidoscópico. Analisamos os textos elaborados no decorrer da disciplina, por meio dos aportes teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (cf.: Bronckart 1999, 2006, 2008; Bulea 2010; Schneuwly e Dolz 2004), que, também, alicerçaram os procedimentos didáticos. Os dados gerados indicam a necessidade de ampliação das definições existentes sobre o gênero artigo científico e o papel decisivo das microações de linguagem nas estratégias de didatização do gênero artigo científico.*

**Palavras-Chave:** *Artigos científicos; Gêneros acadêmicos; Interacionismo Sociodiscursivo; Caleidoscópico.*

## ABSTRACT

*Grounded on the exam of multi facet processes of scientific article writing during a didactic experience developed along the subject called Research Applied to the Portuguese Language Teaching (RAPLT), Modern Language Graduation at Universidade Federal da Paraíba, this research aims at describing a scientific article as a kaleidoscopic genre. We analyzed texts which were written along the RAPLT, taking the Sociodiscursive Interactionism as the theoretical and methodological support (Bronckart 1999, 2006, 2008; Bulea 2010; Schneuwly e Dolz 2004), which have also founded the didactic procedures. The generated data points to the need for broadening the existing definitions about scientific article as a genre and the decisive role of the language micro actions within the didactic strategies used to approach this textual genre.*

**Key-words:** *Scientific articles; Academic genres; Sociodiscursive Interactionism; Kaleidoscope.*

## Considerações iniciais

As reflexões acerca da importância da formação científica surgiram, segundo Santos (2007: 474), no século XVI com Francis Bacon, ao defender o papel da ciência a serviço da humanidade. A defesa desse papel ganhou visibilidade no início do século XX, com a intensificação do avanço científico e tecnológico e ampliou-se, conforme Hoffmann (2011: 12), no início do século XXI com a propagação do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Na atualidade, o discurso em defesa da universalização da educação científica circula em inúmeros documentos internacionais e nacionais, dentre os quais, podemos citar A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação (UNESCO, ABIPTI, 2005 [2003]) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); e também em diversas pesquisas de diferentes áreas, muitas delas preocupadas em propiciar e/ou ampliar o letramento científico para estudantes de diferentes graus de escolaridade.

É o caso, por exemplo, de nosso estudo, fruto das pesquisas empreendidas pelo Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalhos (GELIT/UFPB), mais precisamente das realizadas no âmbito do projeto

de pesquisa Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/PNPD/UFPB)<sup>1</sup>. O projeto ATA opera na análise dos aspectos linguístico-discursivos de textos acadêmicos e na didatização da escrita no interior dos diversos campos de produção do conhecimento. Esses dois eixos de atuação, por sua vez, incitaram a reflexão sobre esses gêneros, sua constituição sócio-histórica e linguística e suas implicações para o processo de ampliação das atividades e dos espaços de letramento acadêmico, em termos mais simples, sobre quais práticas docentes interferem positivamente no processo de letramento acadêmico/científico (cf. Pereira 2014). Nesse sentido, temos investido em práticas de ensino-aprendizagem no contexto universitário de gêneros cuja produção é frequentemente solicitada aos alunos, a exemplo de resumos, resenhas, relatórios, projetos de pesquisa e artigos, mas que, paradoxalmente, não têm sido devidamente orientados em sua elaboração (cf.: Pereira e Basílio 2014).

Nesse artigo, abordaremos uma experiência didática desenvolvida com os alunos de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP) do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, no período letivo 2014.1, ao longo da elaboração de um artigo científico, analisando, no seu percurso constitutivo, a relação intrínseca desse gênero com outros do mesmo domínio discursivo como o resumo, a resenha e o projeto de pesquisa. O nosso objetivo principal é defender a proposição de que o gênero artigo, em sua composição estrutural, constitui-se uma escrita caleidoscópica na qual “coabitam” o resumo, a resenha e o projeto de pesquisa, pois emerge de um contexto socio-interacional de produção em que são mobilizadas ações, figuras de ação e microações de linguagem comuns a outros gêneros textuais. Para alcançarmos nosso intuito, além de identificarmos as figuras de ação construídas pelos alunos na versão final de três artigos científicos constitutivos de nosso *corpus*, conceituamos e apresentamos as microações de linguagem como uma possível categoria de análise para investigação dos aspectos discursivos que permitem a singularidade de cada produção textual.

Nosso *corpus* de análise, na íntegra, é composto por todos os textos elaborados no decorrer da disciplina: projetos, resumos e artigos em

1. CAPES – PNPD – Processo nº 23038.007066/2011-60

suas versões inicial e final. Para esta análise específica, das três versões produzidas por cada um dos dezessete alunos da disciplina Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP), selecionamos apenas, a versão final dos artigos de três graduandos, objetivando identificar as microações de linguagem que perpassam a constituição do texto. Nossos procedimentos didáticos desenvolvidos em sala têm se amparado nos aportes teóricos e metodológicos instituídos no cerne do Interacionismo Sociodiscursivo (cf.: Bronckart 1999, 2006, 2008; Bulea 2010; Schneuwly e Dolz 2004) a partir das ideias e métodos empregados para a abordagem e descrição dos fatos de linguagem, de natureza eminentemente sócio-histórico-cultural; pois nos permite observar o que fundamentalmente interessa nesse artigo, as ações, figuras de ação e microações de linguagem que marcam a atividade languageira situada e mediatizada nos processos formativos.

Iniciamos o artigo retomando alguns conceitos que são fundamentais para situar e compreender o processo de letramento acadêmico e o impacto que as práticas de leitura, de escrita e reescrita, marcadas por atividades contínuas e sistemáticas de textualização, retextualização, conduzidas pelo professor, exercem no empoderamento dos alunos. Em seguida, relatamos, abreviadamente, o percurso metodológico seguido na disciplina, para depois nos determos nas considerações sobre cada um dos gêneros que entram “caleidoscopicamente” na composição do artigo. Ao final, assumimos que o trabalho com os diferentes gêneros acadêmicos (artigo, resenha, resumo, projeto etc.), a despeito das especificidades de cada um, implica considerar, acima de tudo, o domínio discursivo e os propósitos comunicativos que lhes são peculiares, já que, do ponto de vista das ações, todos eles estão irremediavelmente relacionados.

### **1. Atividades de textualização e retextualização: as microações de linguagem construindo o caleidoscópio**

O saber científico demanda letramento de mesma natureza, isto é, a capacidade de compreender as características da ciência, de diferenciá-la de outras formas de conhecimento e investigação e de empregá-la para formular questões, explicar fenômenos, elaborar conclusões e adquirir novos conhecimentos pautados em evidências

científicas (BRASIL/INEP 2011: 01). Conceito que abrange também a conscientização em relação a como nosso meio material, cultural e intelectual é moldado pela ciência e pela tecnologia e o interesse do sujeito em participar ativamente das demandas científicas como cidadão crítico capaz de entender e posicionar-se acerca do mundo natural e das mudanças nele ocorridas.

Como pontua Matencio (2006: 94-95), o sujeito, ao longo do processo de socialização, ou seja, “da apropriação de normas, valores e modos de comportamento das instâncias sociais às quais se integra”, constrói conhecimentos de várias ordens que norteiam sua participação em diferentes situações interativas. Dentre os inúmeros saberes requeridos, evidenciam-se as representações acerca da língua(gem) e de seus usos. Apoiando-se nessa tese, a pesquisadora critica o fato de, apesar de acontecerem discussões tranquilas em torno de temas como variabilidade da língua, gêneros do discurso e multiplicidade de discursos, ainda não existir “uma reflexão sistemática e consistente de como transformar os objetos de estudo produzidos no campo dos estudos da linguagem em objetos de ensino” (Matencio 2006: 96). Crítica bastante plausível, pois, para modificarmos as práticas de ensino de língua materna, é essencial possibilitarmos a vivência de diversas práticas de letramento, que envolvam, além do estudo da forma de organização de diferentes gêneros textuais, a reflexão acerca dos usos desses gêneros e dos efeitos desses usos.

Visando amenizar os problemas acerca da transposição didática dos estudos da linguagem, propõe o trabalho com atividades de textualização e retextualização, isto é, “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” (Matencio 2006: 96). Argumenta que atividades desse caráter são importantíssimas na formação do professor – e, diríamos, na formação de todo e qualquer cidadão, sobretudo, na perspectiva do letramento científico. Para fortalecer sua proposição, assevera que tais atividades permitem a produção de diferentes gêneros, tanto na modalidade escrita como na falada, conseqüentemente, possibilitam a mobilização, construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, uma vez que colocam em ação o agenciamento de recursos *linguageiros* e a realização de operações linguísticas, textuais e discursivas (cf.: Matencio 2006: 96-97).

Assegura ainda – e concordamos com ela – que as atividades de textualização e retextualização de textos acadêmicos colocam o estudante em contato com textos especializados e, conseqüentemente, corroboram para construção de conceitos teóricos e metodológicos importantes para sua atuação profissional (cf.: Matencio 2006: 98-99). No dizer da autora, por meio de exercícios dessa natureza, “o estudante estabelece contato tanto com o fazer - científico em sua área de formação, quanto com os gêneros que aí circulam e colocam em funcionamento esse domínio discursivo; a partir desse contato, passa a construir um saber *fazer* e um saber *dizer*” (Matencio 2006: 99).

Defende que todas as disciplinas dos cursos de formação de professores – propomos as de todos os cursos – devem observar com atenção as pistas didáticas reveladas nas atividades de textualização (cf.: Matencio 2006: 104). E, considerando os aspectos enunciativo-discursivos envolvidos nessas atividades, alerta para a necessidade de as disciplinas que focalizam a leitura e a escrita explorarem, sistematicamente, quanto ao texto-base e ao textualizado, além da configuração, as condições de produção, recepção e circulação; e, quanto ao primeiro, também o modo de fazer-científico subjacente às perspectivas teóricas e metodológicas assumidas, os conflitos teóricos, metodológicos e sociocognitivos instigados na formação do estudante (cf.: Matencio 2006:104).

Sabemos que, lamentavelmente, muitas disciplinas, particularmente, as concernentes à Metodologia Científica, centram-se, quase que exclusivamente, na abordagem dos aspectos estruturais dos gêneros textuais científicos e na memorização das prescrições da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), no Fórum Nacional de Normalização que norteia a formatação, dentre outros documentos, de trabalhos científicos e, conseqüentemente, da elaboração dos Manuais de Metodologia Científica. Mas também somos cientes de que, felizmente, muitos estudos têm sido desenvolvidos no intuito de realizar um trabalho mais amplo, como propõe Matencio (2006).

Nossa pesquisa insere-se nesse grupo. Também postulamos que, através de atividades de textualização e retextualização, permitimos aos alunos confrontarem diferentes práticas de linguagem sócio-histórico-culturalmente construídas, oferecemos-lhes a possibilidade de se

apropriarem dessas práticas e de reconstruí-las. E pontuamos que, para proficiência das atividades de leitura e de produção de textos, tanto orais como escritos, precisamos suscitar a análise esmerada de três fatores preponderantes: as especificidades das práticas de linguagem que serão objetos de aprendizagem, inclusive o domínio discursivo a que pertencem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino desenvolvidas.

Transpor didaticamente capacidades de linguagem (capacidades de ação: relativas às representações do contexto de produção; discursivas: referentes à infraestrutura geral do texto; e linguístico-discursivas: concernente aos mecanismos de textualização e aos enunciativos) (cf.: Abreu-Tardelli 2007) é uma tarefa complexa que não é realizada sem intervenção docente, ou mesmo, com intervenções vagas. A orientação consciente e planejada do professor é necessária para que o aluno seja inserido nas práticas de linguagem típicas do âmbito discursivo a ser explorado – no nosso caso, o científico. Corroboramos, portanto, com Vygotsky ([1934] 2008), quando afirma que o desenvolvimento dos conceitos científicos está em estreita relação com as atividades que a escola/academia propiciam.

Precisamos ter ciência também de que, embora existam modelos prototípicos dos mais variados gêneros textuais, cada texto empírico produzido é único, possui um estilo próprio e individual (cf.: Brockart 1999: 102-103), pois reflete as semioses que o agente produtor pratica em suas condutas verbais, únicas e irrepetíveis (cf.: Benveniste 1970). Podemos, portanto, aplicar a metáfora saussuriana: “a língua é um traje coberto de remendos feitos de seu próprio tecido” (Saussure [1916]1996: 200) aos gêneros acadêmicos, especificamente, ao artigo científico, ou seja, na constituição desse gênero, outros estão imbricados, mas o texto empírico gestado é sempre singular.

Para explicar o que ocorre, em subjacência, na construção desse gênero, também um artefato cultural, ou instrumento semiótico (cf.: Rabardel 1995; Vygotsky [1934] 2008; Schneuwly 2004), usamos a analogia do artigo científico como gênero caleidoscópico. Sustentamos a tese de que o artigo científico constitui-se um gênero textual elaborado através de um processo de textualização, realizado a partir de diferentes atividades de retextualização, e imbricado de diferentes

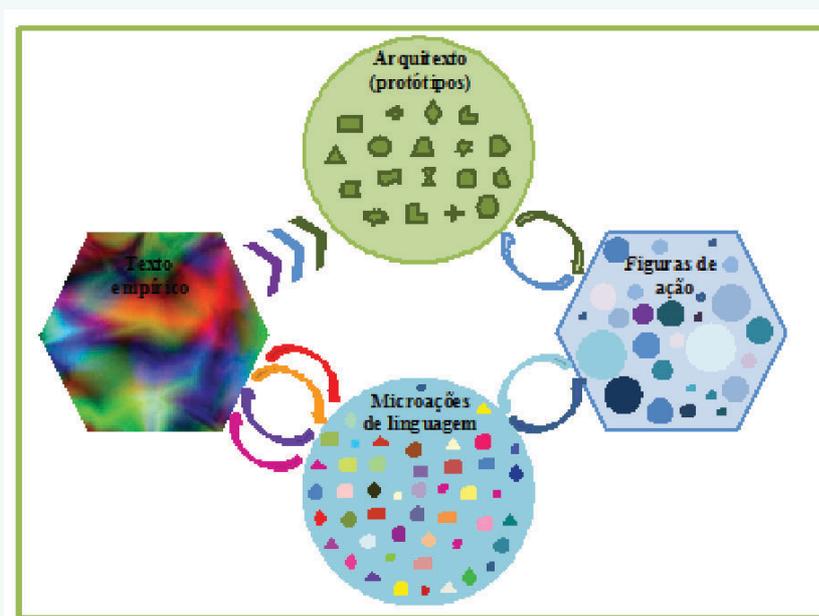
gêneros textuais, resumo, resenha e projeto de pesquisa, dentre outros – cada um moldado por diferentes ações de linguagem, figuras de ações e microações de linguagem que ora convergem, ora divergem –, comportando-se como um caleidoscópio.

Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, o vocábulo caleidoscópio ou calidoscópio deriva das palavras gregas: *καλός* (kalos): belo; *εἶδος* (eidos): forma; *εσκοπέω* (scopeo): olhar. Designa uma espécie de instrumento óptico constituído por um pequeno tubo de papelão ou metal, no fundo do qual há fragmentos coloridos que podem ser de diversos tipos (vidros, lantejoulas em diversos formatos, ou mesmo, pequenos recortes de papéis coloridos, etc.), no interior do qual, precisamente, nas laterais, são fixados pequenos espelhos dispostos em ângulos diferentes (45°, 60° ou 90°). Ao movimentarmos o tubo, através da luz exterior, esses fragmentos, refletindo no espelho, formam diferentes figuras coloridas em imagens múltiplas que se formam em arranjos simétricos. Assim, quando olhamos pelo tubo, temos a impressão de que essas várias imagens formam uma única figura, bela e colorida, que prende o olhar e causa admiração nos que se deixam encantar pelo brilho desse artefato cultural.

No artigo acadêmico, diversas microações de linguagem (vidros coloridos) são dispostas pelo agente produtor de modo específico (figuras de ação) para gerar um texto (imagem final). Essas microações também são comuns a outros gêneros acadêmicos/científicos, multiplicadas em arranjos plurais, gerando a sobreposição de diferentes gêneros, dentre eles, resumo, resenha e projeto de pesquisa, e revelando a inter-relação das três camadas textuais (organizacional, enunciativa e semântica) que os constituem. Visualizamos essa conceituação no organograma da Figura 1.

Nessa perspectiva, atribuímos às microações de linguagem um papel fundamental na configuração desse caleidoscópio uma vez que a recorrência delas contribuirá na caracterização de um determinado gênero e suas particularidades no delineamento da singularidade de cada texto. Entendemos **microações** de linguagem como operações situadas em textos-discursos que delineiam as diferentes figuras de ação constitutivas dos diferentes gêneros textuais, indicando os múltiplos e variados ângulos de compreensão da ação de linguagem realizada

pelo agente produtor. Assim, as figuras de ação seriam previamente esboçadas pelos elementos constitutivos de cada gênero, indicando a existência de um processo de apropriação e domínio de semioses específicas: resumir, relatar, argumentar, expor, descrever, comparar etc. Contudo, ganhariam contornos diversos dependendo das microações de linguagem selecionadas, dadas às peculiaridades imputáveis aos agentes produtores e ao contexto de situação histórico-social único em que o agir comunicativo se realiza. Logo, a identificação das microações de linguagem nos permitiria avaliar não apenas o nível do domínio das capacidades de linguagem pelo agente produtor, mas seu grau de engajamento enunciativo. Acreditamos que, a partir desse conceito, podemos contribuir para amenizar a lacuna assinalada por Bulea (2010: 62) referente ao fato de que a dimensão discursiva permanece muito mais afirmada do que, verdadeiramente, considerada e analisada.



**Figura 1** – Visão da constituição caleidoscópica do artigo científico.

Antes de analisarmos o artigo científico a partir dessa perspectiva caleidoscópica, amparada no conceito de microações de linguagem, tracemos um breve desenho dos procedimentos metodológicos no processo de geração de nosso *corpus* de investigação.

## 2. Algumas considerações metodológicas

A disciplina Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa é oferecida no quinto período do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e contempla os fundamentos teóricos e metodológicos que vão alicerçar todo o percurso de elaboração e execução de uma pesquisa, seguida do relato das atividades desenvolvidas e da análise dos resultados, sob a forma de um artigo científico. Nesse sentido, os alunos terão acesso aos conhecimentos norteadores da construção de um projeto que prevê a elaboração de perguntas de pesquisa e objetivos, definição das asserções e/ou hipóteses, apresentação do aparato teórico e descrição dos procedimentos metodológicos a serem seguidos, bem como a sua caracterização. Ao longo da disciplina, os alunos entram em contato com diferentes textos, tanto do ponto de vista da leitura como da escrita, e nesse percurso, obviamente, a leitura e a escrita desses vários textos vão ajudar no processo de elaboração de um plano de ação para o desenvolvimento da pesquisa e, posteriormente, da escrita do artigo.

O trabalho tem início com a apresentação e discussão dos conceitos e princípios que perpassam o fazer científico: as diferenças entre conhecimento científico e o senso comum, a evolução no conceito de ciência, os diferentes métodos (dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo e dialético), os paradigmas positivista e interpretativista e os diferentes tipos de pesquisa. Com esse conhecimento inicial, os alunos começam a refletir sobre a elaboração de perguntas desencadeadoras de uma investigação, preferencialmente, voltada para a realidade do ensino de língua portuguesa nas escolas.

Foi entregue aos alunos uma relação de possíveis temas para que, a partir deles, fossem construídas as possíveis perguntas, relacionando-as com os objetivos. Dentre os temas sugeridos destacamos: O processo de didatização da escrita em salas da educação básica, Abordagens de leitura/escrita/análise linguística/oralidade no livro didático, O tratamento dispensado à variação linguística em sala de aula e Práticas de ensino da leitura: métodos de abordagem dos sentidos dos textos. Essa etapa inicial de trabalho foi muito importante, porque ofereceu um panorama do que pode e do que não pode ser investigado, da relação que essa

pergunta mantém com os diferentes tipos de pesquisa e dos instrumentos possíveis a serem utilizados na geração e coleta dos dados.

Trazemos como exemplo dessa articulação o questionamento inicial elaborado por uma aluna que se propunha a “analisar as dificuldades apresentadas nas atividades de interpretação que não permitem ao aluno construir sentidos, inferências e capacidade de fazer relação com outros textos”. Na pergunta de pesquisa, ela se questionava sobre os fatores que dificultavam, nas atividades presentes no Livro Didático (LD), a interpretação e a leitura crítica e reflexiva por parte dos alunos. Ela prontamente reconheceu que o seu *corpus* de análise seria o LD, caracterizando sua pesquisa como documental. Em seguida, à medida que fomos refletindo sobre a pergunta e o objetivo, ela foi se dando conta de que, objetivamente, não teria como verificar o nível de compreensão dos alunos, já que isso demandaria outro tipo de pesquisa, outra metodologia de investigação que forçosamente a conduziria à observação de aulas e a um acompanhamento de atividades de leitura e compreensão de um ou mais alunos. Em virtude disso, por não dispor de condições que permitissem desenvolver a pesquisa nesses moldes, ela reformulou o objetivo geral no sentido de analisar apenas as atividades de interpretação de textos presentes no LD, verificando se elas estimulam e ativam conhecimentos de mundo, inferências e espírito crítico-reflexivo.

Estabelecidos o tema, a pergunta e os objetivos, os alunos começam a definir qual aparato teórico servirá de base para a pesquisa: as teorias que se relacionam com a temática abordada e a referência a pesquisas anteriores que já investigaram o mesmo objeto. Nessa etapa, os alunos se dão conta da quantidade de fontes a serem consultadas, o que pode lhes estimular ou ainda desmotivar, caso se trate de um tema e/ou objeto de pesquisa a respeito do qual não haja muitas referências disponíveis. A esse respeito, procuramos alertá-los sobre a necessidade de se preocuparem com o tempo e o cronograma de pesquisa, no qual está subjacente a familiaridade com o tema e com a teoria suporte.

Simultaneamente ao manuseio dos dados de investigação, os alunos liam e estudavam os fundamentos teóricos que lhes dariam suporte na análise e na escrita do artigo. Encaminhamos exercícios de paráfrase e solicitamos resumos dos textos lidos, orientando que

priorizassem a explicitação de conceitos nos resumos de textos de embasamento teórico-conceitual; nos resumos referentes a pesquisas prévias, solicitamos a identificação, discussão e comparação com os seus próprios dados de análise. Também solicitamos a apresentação oral desses resultados para que todos os colegas compartilhassem os dados das pesquisas prévias relacionadas com os temas investigados. Consideramos isso positivo, pois permite que os alunos percebam a importância da pesquisa bibliográfica na pavimentação e consolidação do conhecimento.

### 3. O artigo científico: breve preâmbulo

Surgido nos anos 1665 com a criação do primeiro periódico científico, *The Philosophical Transactions of the Royal Society* (Swales 1990: 110), o artigo científico constitui-se, na atualidade, um dos gêneros textuais mais recrutados na divulgação dos resultados de pesquisas científicas. Fato, provavelmente, motivado por três características básicas: tamanho reduzido, caráter completo e diversidade e atualidade do conteúdo difundido (cf.: Marconi e Lakatos 2003: 259); e também pela ampliação do número de periódicos especializados que circulam em âmbito nacional e internacional que se disponibilizam a publicá-lo.

Explica-nos Swales (1990: 110-113) que, no século XVII, o artigo científico tinha o formato de cartas informativas e objetivava oportunizar aos pesquisadores a divulgação de seus estudos e a troca de informações com seus pares. No final do século XVIII, assumiu a configuração de tratado científico e passou a detalhar a descrição dos experimentos com a finalidade de ampliar a credibilidade dos trabalhos divulgados perante a sociedade, particularmente, a comunidade científica e a realeza. E, no século XX, começou a ser traçada a organização que atualmente conhecemos, reforçando a indissociabilidade entre realizar e publicar pesquisas. Mas quais os traços delineadores da composição que utilizamos no presente?

A ABNT, na NBR 6022:2003a, sistematiza a apresentação dos artigos em publicação periódica científica impressa. Nela, conceitua esse gênero como “parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute **ideias, métodos, técnicas, processos e resul-**

**tados** nas diversas áreas do conhecimento” (ABNT 2003a: 2, grifos nossos). Distingue dois tipos de artigo: **a) artigo original** (relatos de experiência de pesquisa, estudo de caso etc.), “parte de uma publicação que apresenta temas ou abordagens originais”; e **b) artigo de revisão**, “parte de uma publicação que resume, analisa e discute informações já publicadas” (ABNT 2003a: 3).

Quanto à estrutura, determina que devem conter: **1) Elementos pré-textuais**: a) título, e subtítulo (se houver); b) nome (s) do (s) autor (es); c) resumo na língua do texto; d) palavras-chave na língua do texto [e/ou descritores]; **2) Elementos textuais**: a) introdução; b) desenvolvimento; c) conclusão; e **3) Elementos pós-textuais**: a) título, e subtítulo (se houver) em língua estrangeira; b) resumo em língua estrangeira; c) palavras-chave em língua estrangeira; d) nota(s) explicativa(s); e) referências; f) glossário; g) apêndice(s); h) anexo(s) (cf.: ABNT 2003a: 3).

Percebemos, portanto, que a ABNT limita-se à prescrição de categorias organizacionais, relegando os aspectos enunciativos que interferem na constituição do artigo científico, e que são indispensáveis para o processo de apreensão de todo e qualquer gênero textual, especialmente, para os cidadãos que estão adentrando no universo científico. Essa lacuna também se faz presente em muitas obras que abordam questões de metodologia científica. Fogem à regra, por exemplo, os trabalhos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a, 2004b, 2005 e 2007); Motta-Roth e Hendes (2010) e Pereira (2014), que adotam uma perspectiva sociointeracionista no processo de letramento científico centrada na didatização de diferentes gêneros.

Motta-Roth e Hendges (2010: 65) introduzem as orientações para apreensão do artigo acadêmico – denominação empregada pelas autoras – definindo-o, de forma simplificada, como “um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa sobre um tema específico”. Em seguida, reportam-se ao fato de esse gênero servir como “via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e de pós-graduação” (Motta-Roth e Hendges, 2010: 65) – preferimos os termos forma de interagir ou de dialogar à via de comunicação.

Depois, ressaltam que sua configuração final é determinada pelo modo como a pesquisa é desenvolvida e este, por sua vez, é demarcado por cada área e cada problema de pesquisa (cf.: Motta-Roth e Hendges 2010: 66). Enumeram três formas composicionais: 1) **artigo de revisão teórica**: relato de uma pesquisa baseada em um levantamento de toda literatura – afirmaríamos, de parte da literatura ou da literatura mais relevante – publicada acerca de um tema; 2) **artigo experimental**: relato de um experimento organizado com a finalidade de testar determinadas hipóteses; e 3) **artigo científico empírico**: relato da observação direta dos fenômenos percebidos consoante à experiência (cf.: Motta-Roth e Hendges 2010: 66-67). E explicam que o objetivo dos artigos experimentais e empíricos é “apresentar e discutir dados sobre determinado problema dentro de uma área de conhecimento científico e fazer interpretação na forma de resultados de pesquisa” (Motta-Roth e Hendges 2010: 67), apontando-nos algumas informações que o gênero em análise deve conter. Quanto à organização composicional, propõem seis seções: resumo, introdução, revisão da literatura, metodologia, análise dos resultados e conclusão (cf.: Motta-Roth e Hendges 2010).

Frente ao exposto, averiguamos que a referência ao resumo está presente na NBR 6022:2003 e nos estudos de Motta-Roth e Hendges (2010). Passemos à reflexão sobre esse elemento/gênero.

### *3.1. Resumo: o primeiro colorido múltiplo*

Consoante definição da NBR 6022:2003, o resumo é a “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento, caracterizada por uma “sequência de frases concisas e objetivas e não de uma simples enumeração de tópicos, não ultrapassando 250 palavras” (ABNT 2003a: 3). A NBR 6028:2003, que aborda, especificamente, “os requisitos para redação e apresentação de resumos” (ABNT 2003b: 1) retoma a definição estabelecida pela NBR 6022:2003. Entretanto, amplia-a ao delimitar diferentes tipos de resumo: a) **resumo crítico** ou **resenha** (também designado *recensão*, quando analisa apenas uma edição entre várias): apresenta a análise crítica de um documento; b) **resumo indicativo**: assinala “**apenas** os pontos principais de um documento”, sem expor dados, requerendo, portanto, a consulta ao original; e c) **resumo analítico**: anuncia as finalidades, metodologias, resultados e

conclusões do documento, dispensando a consulta ao original (ABNT 2003b: 1, grifos nossos). Sobre o conteúdo, considerando a quantidade de palavras (de 150 a 500) determinadas pela ABNT para dissertações e teses, julgamos ser improvável dispensar a leitura do texto original. As informações requeridas para o último estendem-se aos demais, pois, ao instituir as “Regras gerais de apresentação”, a norma estabelece que o “resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento” (ABNT 2003b: 2), evidenciando, desse modo, os pontos que considera relevantes para elaboração do objeto em discussão (cf.: Leitão e Pereira 2014: 22).

Além das informações, a liberdade prevista para a última modalidade também parece aplicar-se às demais. Desse modo, embora apareça como um item constitutivo do artigo e de inúmeros textos científicos, o resumo, quase sempre, é dotado de uma unidade de sentido completo, comportando-se como um gênero textual de vida própria, independentemente da tipologia a que pertença. Essa autonomia está subtendida nas ponderações de Andrade (2009: 15-16), que, da mesma forma que a NBR 6028:2003, frisa que existem diferentes tipos de resumo, os quais, dependendo da finalidade, possuem características específicas. Mas, diferentemente do documento, faz menção a cinco possibilidades. Três equivalem às apresentadas: resumo descritivo ou indicativo, resumo informativo ou analítico e resumo crítico. A autora assinala que o resumo analítico, o mais solicitado nos cursos de graduação, corresponde a 1/3 ou 1/4 – supomos que, com essa extensão, é possível dispensar a leitura do texto original. Diferencia resumo crítico e resenha – posicionamento que adotaremos –, caracterizando essa como um resumo crítico mais abrangente, constituído da redução do texto original, de opiniões, de comentários, de julgamento de valor, de comparações com outras obras, da avaliação da relevância da obra em relação a outras da mesma espécie. Por fim, acrescenta a sinopse e define-a como um resumo bem curto que indica o tema ou o assunto da obra e suas partes principais e que é “elaborado apenas pelo autor da obra ou por seus editores” (Andrade 2009: 16).

A independência desse gênero também é prevista por Severino (2000: 173), que o denomina resumo técnico de trabalho científico e o concebe assim: “apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico (livro, artigo, dissertação, tese etc.)”, cuja finalidade

específica é apresentar “**uma ideia completa do teor do documento analisado**”, revelando todas as informações necessárias, inclusive os dados bibliográficos, para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação e analisar as eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral (Severino 2000: 173, grifos nossos). Afirma que o resumo deve conter informações pautadas na ideia central do trabalho. São elas: natureza do trabalho, objeto tratado, objetivos visados, referências teóricas de apoio, procedimentos metodológicos adotados, conclusões e resultados (cf.: Severino 2000: 173). Nessa enumeração, detectamos a indicação do objeto de estudo e do referencial teórico, informações não previstas na NBR 6028:2003, mas imprescindíveis para cumprirmos os objetivos previstos em todos os tipos de resumo e, sobretudo, para combatermos o plágio, uma necessidade gritante e urgente (cf.: Leitão e Pereira 2013: 1812).

Motta-Roth e Hendges (2010: 152-153) defendem que a estrutura retórica do *abstract* (ou resumo acadêmico) assemelha-se à do artigo acadêmico. Assim, como este pode ser de pelo menos duas espécies, revisão de literatura ou empírico/experimental; aquele também poderá apresentar uma dessas formas de organização retórica: 1) **resumo de artigo de revisão de literatura**: possui caráter teórico e constitui-se dos elementos centrais da discussão feita no corpo do artigo: objetivo do trabalho, natureza da pesquisa, principais questões teóricas a serem abordadas (cf.: Motta-Roth e Hendges 2010: 153); 2) **resumo de artigo empírico ou experimental**: compõe-se de cinco movimentos que podem subdividir-se em subfunções: 1) Situar a pesquisa; 2) Apresentar a pesquisa; 3) Descrever a metodologia; 4) Sumarizar os resultados; e 5) Discutir a pesquisa (cf.: Motta-Roth e Hendges 2010: 155).

Conceituam-no como “um texto breve que encapsula a **essência** do artigo que se seguirá” (Motta-Roth e Hendges 2010: 152, grifo das autoras). Preveem a persuasão do leitor ao indicarem seus principais objetivos: “sumarizar, indicar e predizer, em um parágrafo curto, o conteúdo e a estrutura do texto integral que segue” e “**persuadir o leitor a continuar a ler o texto integral**, para convencê-lo de que o artigo que segue é interessante e que os resultados são relevantes”. E fazem remissão a sua independência, quando destacarem suas modalidades: a) a que aparece no caderno de resumos de anais de eventos, antecipando o conteúdo da pesquisa a ser explanada e orientando os

participantes na seleção dos trabalhos a serem assistidos – imaginamos que esse tipo de resumo é elaborado, muitas vezes, antes do artigo na íntegra e resgatada, total ou parcialmente, na versão final daquele; b) a que acompanha textos acadêmicos mais longos, por exemplo, o artigo (Motta-Roth e Hendges 2010: 152, grifos nossos). Acrescentaríamos uma terceira modalidade: c) a dos diluídos ao longo dos diversos gêneros científicos. Antes de exemplificá-las, façamos algumas considerações sobre a resenha.

### *3.2. Resenha: a segunda perspectiva multicolor*

Na seção anterior, expusemos que, segundo a NBR 6028:2003, resenha é o mesmo que resumo crítico. Alguns autores, porém, identificam diferenças entre o resumo crítico e a resenha: Andrade (2009) – já citada, Marconi e Lakatos (2003), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004b) e Mota-Roth e Hendges (2010). Quanto às normas para construção de uma resenha, a ABNT não desenvolve muitos pontos, atém-se a questões estruturais de organização das informações, à explicitação do objetivo de descrever e avaliar uma obra e, em especial, à aplicação das normas de citação e referência (NBR 6023:2003a).

A resenha é um gênero que circula em diversos domínios discursivos, o jornalístico, o midiático, o escolar e o acadêmico, por exemplo. Surge nessas esferas como forma de materializar a conduta social de avaliação da produção cultural e intelectual dos pares, por meio de um diálogo com diversas vozes sociais historicamente constituídas. Em vista disto, pode ser estudado como: instrumento de ensino-aprendizagem, fenômeno da intertextualidade na linguagem e/ou materialização das condutas humanas e suas interações com os objetos culturais semiotizados. Por esta razão, talvez, a resenha tem espaço privilegiado em esferas específicas de atividade humana, como a acadêmica.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004b: 14) definem a resenha como:

um gênero que pode ser chamado por outros nomes, como resenha crítica, e que exige que os textos que a ele pertencem tragam informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) – como, por exemplo, sobre o seu contexto de produção e recepção, sua organização

global, suas relações com outros textos etc., e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses outros aspectos.

Focados nas informações básica contidas em uma resenha, comentário sintético e avaliação da obra, Marconi e Lakatos (2003: 264) justificam a importância da resenha por auxiliar o pesquisador na decisão de ler ou não o livro. Nessa ótica, resenha acadêmica, especificamente, reconfigura ou acrescenta traços semânticos que valorizam ou desvalorizam o resultado de uma pesquisa científica/acadêmica no meio social acadêmico. Por isso, Motha-Roth e Hendges (2010: 27) dizem que “por meio da avaliação de novas publicações, o conhecimento na disciplina (as teorias e os autores em voga, o saber partilhado entre os pares, as abordagens adotadas, os valores consagrados) se reorganiza e as relações de poder, de status acadêmico se reacomodam”.

Podemos, portanto, concluir que a resenha tem um impacto importante no meio em que circula, pois é agente de um movimento de reconfiguração das condutas humanas envolvidas, que demarca um acréscimo ou decréscimo do capital simbólico dos agentes produtores implicados na pesquisa (cf.: Bourdieu 2002, 2004). Apesar da resenha não ter como sua única função social a de avaliar, já que também informa, esta função é determinante para configuração do gênero.

Quanto à organização composicional, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004b) e Motha-Roth e Hendges (2010) ressaltam que o texto de uma resenha é formado por sequências textuais *descritivas*, – que resumem a obra –, e sequências textuais que comentam e avaliam a obra, ou seja, não apenas mostram a compreensão do resenhista, mas também demonstram que ele realizou inferências sobre o tema a partir da obra resenhada. Assim, a resenha constitui-se no entrecruzamento de descrição, comentário e avaliação e apresenta informações diversas. Vejamos um quadro comparativo do que propõem três dos estudos referenciados quanto aos pontos centrais<sup>2</sup> que devem constar na resenha:

---

2. Todos os pontos enumerados são compostos por informações específicas que são, minuciosamente, detalhadas nas obras consultadas, mas que não detalharemos, aqui, em virtude da quantidade de palavras pré-estabelecidas.

<b>Marconi e Lakatos (2003: 264-265)</b>	<b>Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004b: 33)</b>	<b>Motta-Roth e Hendges (2010)</b>
Referência Bibliográfica	Livro resenhado	Apresentar o livro
Credenciais do Autor	Autor do livro	
Conhecimento	Contextualização do livro	Descrever o livro
Conclusão do Autor		
Quadro de Referências do Autor		
Apreciação		Avaliar parte do livro (Não) recomendar o livro
	Tema do livro	
	Autor da resenha	
	Área em que se insere o resenhista	

**Figura 2** – Quadro comparativo das informações que uma resenha deve conter.

Observamos, nas obras supracitadas, que a resenha é um lugar privilegiado do embate de vozes e que o tom persuasivo é sua característica mais marcante. A persuasão ganha mais nitidez ao final, quando, na conclusão, o resenhista recomenda a obra. Porém, segundo Barros e Nascimento (2008: 54), não se deve trazer uma aprovação ou reprovação explícita da obra nos termos de recomendá-la ou não, mas priorizar a polidez discursiva. A recomendação dos autores advém do reconhecimento do impacto social das resenhas nas atividades de pesquisa realizadas, dos textos como condutas sociais humanas semiotizadas (cf.: Bronckart 1999: 13).

Uma das posições assumidas pelo agente produtor da resenha é a de especialista, como Mota-Roth e Hendges (2010: 36) apontam. Ao fazer comentários avaliativos da pesquisa apresentada em um livro, o resenhista da obra “chama para si o papel de especialista (autoridade) frente ao leitor que, por sua vez, se constitui como membro (aspirante ou especialista) de uma comunidade acadêmica”. Sua persuasão não é apenas a de convencer o leitor da importância ou não da obra resenhada, mas a de, ao mesmo tempo, convencer o leitor de sua própria autoridade dentro da área e campo de saber. Observamos tais condutas nos artigos científicos que fazem parte do nosso *corpus* de análise, porém, antes de ilustrá-las, façamos breves ponderações acerca do projeto de pesquisa.

### 3.3. Projeto de pesquisa: o terceiro prisma policromático

Toda pesquisa pressupõe a elaboração de um projeto de pesquisa, outro gênero textual presente na composição do artigo científico. Aparece explicitamente no resumo, na introdução, na metodologia, nas considerações finais e, em alguns casos, na fundamentação teórica e na análise dos dados. Essa participação está subtendida na NBR 6022:2003 ao definir os elementos textuais: a) introdução: “Parte inicial do artigo, onde devem constar a **delimitação do assunto** tratado, os **objetivos da pesquisa** e outros elementos necessários para situar o tema do artigo” (ABNT 2003a: 4, grifos nossos); b) desenvolvimento: “Parte principal do artigo, que contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado. Divide-se em seções e subseções, conforme a NBR 6024, que variam em função da abordagem do **tema** e do **método**” (ABNT 2003a: 4, grifos nossos); e c) conclusão: “Parte final do artigo, na qual se apresentam as conclusões correspondentes aos **objetivos e hipóteses**” (ABNT 2003a: 4, grifos nossos).

Para a NBR 15287:2005, o projeto de pesquisa trata-se de uma “descrição da estrutura de um empreendimento a ser realizado”, constituída, grosso modo, das mesmas categorias do artigo científico: elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais (ABNT 2005a: 2-4). Novamente, portanto, a ABNT prioriza os aspectos estruturais em detrimento dos aspectos enunciativo-discursivos. Entretanto, ao abordar os elementos textuais, traz informações adicionais, pois afirma que o projeto de pesquisa deve conter “uma parte introdutória, na qual devem ser expostos o **tema** do projeto, o **problema** a ser abordado, a (s) **hipótese** (s), quando couber (em), bem como o (s) **objetivo** (s) a ser (em) atingido (s) e a (s) **justificativa** (s)” [grifos nossos].

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005:79) argumentam que os textos acadêmico-científicos, como todos os textos, apresentam uma organização geral própria e não aleatória, relativamente estável, mas que pode variar dependendo do conteúdo e dos objetivos específicos de cada parte constitutiva do plano geral desses textos. E enumeram as principais partes de um projeto de pesquisa: Título, Introdução (contém a **justificativa, problemas, hipóteses e objetivos**) **Fundamentação Teórica, Metodologia** (composta pelo **contexto da pesquisa, coleta e seleção de dados e procedimentos de análise**), Cronograma de ativi-

dades e Referências Bibliográficas. Com exceção do cronograma, todos os demais itens são comuns ao artigo científico [grifos nossos].

Contemplemos as diversas imagens formadas pelo caleidoscópico artigo científico.

#### 4. As diversas imagens multicoloridas do caleidoscópico artigo científico

O nosso principal objetivo neste artigo, conforme já foi dito na introdução, é apresentar o artigo científico como um gênero caleidoscópico que comporta outros gêneros textuais: o resumo, a resenha e o projeto de pesquisa. Para isso, identificamos as figuras de ação (resumir, relatar, argumentar, expor, descrever, comparar etc.) e as microações de linguagem, (justificativas do tema e da abordagem teórica, síntese dos resultados construída a partir de enumeração e síntese das conclusões marcadas por avaliações apreciativas/negativas), que perpassam e constituem o artigo científico e são comuns a outros gêneros. Nesse sentido, selecionamos alguns recortes da versão final dos artigos de três alunos, aqui identificados por APAELP 03, APAELP 04 e APAELP 06.

Convém frisamos que, considerando nosso principal objetivo, não nos aprofundaremos na análise das microações de linguagem, apenas as apresentaremos, sinteticamente, à direita dos exemplos destacados em cores diferentes para enfatizar o colorido do caleidoscópico. Começemos pela evidenciação da presença do gênero resumo em diversas partes do artigo científico, o qual aparece sob a forma de diferentes figuras de ação: síntese, descrição, apreciação.

##### Exemplo 1: Resumo (APAELP 04, grifos nossos)

<p>.....</p> <p>Como resultado desta pesquisa, constatou-se que <u>as questões inferenciais são priorizadas atualmente no LDLP consultado e que o grau de inferencialidade está diretamente relacionado ao gênero textual trabalhado.</u></p>	<p>Síntese dos resultados fundamentada na enumeração das constatações realizadas: o predomínio das atividades inferenciais no LDLP consultado e <u>a da íntima relação entre inferencialidade e gênero textual abordado</u></p>
---	---

O exemplo 1, anterior, trata-se do parágrafo final do resumo indicativo que abre o artigo de APAELP 04. Embora seja constitutivo do *abstract*, o trecho caracteriza-se pela sumarização dos resultados principais da pesquisa. O primeiro centra-se na constatação de que as atividades inferenciais são predominantes no LD investigado; e o segundo, na descoberta de que existe íntima relação entre inferencialidade e gênero textual abordado. Esses resultados são expostos de forma objetiva, destituída de posicionamento crítico explícito. Como o exemplo 1, o exemplo 2, a seguir, compõe o último parágrafo do *abstract*, no caso, o do artigo de APAELP 06. Além disso, aborda o mesmo assunto, o trabalho com a leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. Contudo, difere do primeiro em função do objeto de estudo selecionado, dos resultados alcançados e, sobretudo, da forma como resgata esses resultados, recorrendo a modalizações apreciativas (grifadas em negrito) que ressaltam as inadequações da obra analisada e que aproximam a síntese construída ao resumo crítico:

**Exemplo 2:** Resumo (APAELP 06, grifos nossos)

<p>..... Os resultados de análise mostram que, em sua maioria, <b>as atividades não estão de acordo com as concepções eficazes de leitura segundo a concepção interacionista da língua.</b> Além disso, <b>os textos utilizados constituíam-se em mero pretexto para questões descontextualizadas, a-históricas e puramente gramaticais.</b></p>	<p>Síntese dos resultados, marcada por <b>avaliações</b>, com base na verificação da <b>inadequação das atividades em relação à concepção de leitura adotada e à utilização dos textos nas referidas atividades</b></p>
--	---

O trecho que segue refere-se ao parágrafo final da introdução do artigo de APAELP 03. Também explora a questão da leitura nos livros didáticos, com foco na análise da adequação das atividades propostas para estudo dos poemas em relação ao Programa Nacional do Livro Didático. Nele, o autor descreve, sucintamente, o plano geral de seu texto, com o intuito de assinalar os principais tópicos e a ordem em que são apresentados. Os pontos elencados remetem à introdução, à fundamentação teórica e à análise dos dados. A descrição é construída objetivamente, sem marcas explícitas de avaliação, assemelhando o parágrafo ao resumo indicativo e/ou à sinopse, por apontar os aspectos que serão discutidos, mas sem explicitá-los, gerando certa curiosidade no leitor de desvelá-los:

**Exemplo 3: Introdução (APAELP 03, grifos nossos)**

.....  
O artigo começa com uma pequena introdução, situando o leitor sobre o que vamos analisar, apontando as características da pesquisa, os motivos das escolhas feitas. Sequencialmente apresenta uma discussão sobre os temas ancorados aos nossos objetivos, trazendo uma reflexão sobre gênero e concepções de leitura. Logo depois apontamos o que os parâmetros sugerem sobre leitura e escrita. Sucessivamente expõe uma apresentação do livro didático e por último, uma análise sucinta dos poemas abordados no livro com trechos dos poemas citados apenas para ilustrar a obra dos autores selecionados pelo LD e principalmente de como são trabalhados nos exercícios de expansão.  
 .....

Descrição sumarizada do plano geral do artigo, com remissão ao que já foi apresentado no início da Introdução e ao que será abordado na fundamentação teórica e na análise dos dados

Também encontramos ocorrência de indícios do gênero resumo no primeiro parágrafo das considerações finais de APAELP 06. As conclusões centram-se nos principais resultados revelados pela análise dos dados. São construídas sob a forma de resumo crítico, pois revelam aspectos negativos (não estimulam o desenvolvimento integral das competências, não levam os estudantes à reflexão sobre a língua e são de natureza meramente gramatical sem nenhum vínculo com o texto) das atividades oferecidas pelo livro didático estudado. Os traços evidenciados demarcam uma postura crítico-reflexiva do autor do artigo frente ao *corpus* pesquisado.

**Exemplo 4: Considerações finais (APAELP 06, grifos nossos)**

As conclusões retiradas do estudo em relação às atividades de leitura, apresentadas no livro didático Araribá Português (2010) do sétimo ano, é que elas **não estimulam o desenvolvimento integral** das competências, no momento em que suas questões eram de **mera** identificação e transcrição **não levando os estudantes a refletirem** sobre a língua e os textos, e as que apresentavam algum tipo de pergunta como, por exemplo, “explique tal coisa”, essa era de **natureza meramente gramatical sem nenhum vínculo com o texto.**  
 .....

Explicitação das conclusões, organizadas de forma sumarizada, sustentadas na enumeração dos resultados mais relevantes da análise dos dados e marcadas por avaliações depreciativas.

Sabemos que as marcas avaliativas pertencem também à resenha, porém, nesse gênero, supomos que, além de mais intensas, recaem sobre aspectos mais específicos (autor, marco teórico-metodológico, linguagem, entre outros), demarcando mais fortemente o intuito persuasivo. Vejamos:

**Exemplo 5:** Fundamentação teórica (APAELP 04, grifos nossos)

<p>Marcuschi (2002, p.19), <u>doutor em filosofia da linguagem e pós-doutor em questões de oralidade e escrita, nos esclarece</u> que gênero</p> <p>São fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-dia.</p> <p>Entendemos, segundo <i>Marcuschi</i> (2005), que os gêneros são textos (orais/escritos) que têm uma função e circulam em uma sociedade para estabelecer certa ordem da nossa comunicação, <u>que existe uma imensa variedade deles e que variam conforme as necessidades da sociedade, ou seja, surgem e desaparecem conforme aquilo que a sociedade necessita e circulam através de suportes (revistas, jornais, livros, tv).</u></p> <p>Dando continuidade à linha do nosso pensamento, Bakhtin (1993, p. 48), <u>uma das grandes referências sobre o tema, nos fala</u> especificamente do gênero poema, <b>afirmando</b> que</p> <p>.....</p>	<p>Especificação do autor, da obra e da página fontes do conceito adotado e <u>indicação das credenciais do autor</u></p> <p>Apresentação do conceito de gênero com base no referencial teórico indicado e da escolha de um verbo <b><i>discendi</i></b> que fortalece as credenciais do autor</p> <p><b>Explicitação da compreensão do conceito transcrito</b></p> <p><u>Remissão a aspectos não elencados na citação, mas discutidos em sala de aula, demarcando uma postura interpretativa</u></p> <p>Marcação do retorno ao ponto central do trabalho, o poema; <u>indicação do autor, do ano e da página onde se encontra a citação;</u> e <u>Evidenciação de credenciais do autor</u></p>
---	---

No exemplo 5, acima, podemos verificar que as informações selecionadas por APAELP 04 referem-se: aos autores consultados, as suas credenciais, aos conceitos que propõem (gênero textual e poema) e à compreensão e interpretação de tais conceitos. Todas as estratégias empregadas visam persuadir o leitor a concordar que as ideias e autores destacados contribuem positivamente para o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

O intuito de persuasão encontra-se também no exemplo 6, abaixo. Nele, existe um alto grau de implicação da agente produtora, sublinhando o papel de especialista que a resenha evoca. Essa implicação intensa revela-se na enumeração de características positivas da obra (grifadas em negrito), ampliando seu capital simbólico:

**Exemplo 6:** Análise dos dados (APAELP 03, grifos nossos)

<p>O livro é organizado por três projetos: o primeiro chamado sarau lírico; o segundo, suplemento cultural; e o terceiro, a arte e a vida, cada um trazendo uma proposta literária e cultural para os alunos. Sucessivamente vêm as unidades que se dividem em quatro para cada projeto com suas secções trabalhando geralmente em texto1, texto 2, texto3. O poema é abordado somente no primeiro projeto, <b>trazendo um acervo variado de diversos autores</b> com a finalidade de promover, no final das três unidades, um sarau feito pelos alunos com suas produções poéticas. O livro traz <b>sugestões de livros, poemas, filmes, sites, visitas a museus e bibliotecas</b>, tudo para inteirar o aluno ao mundo do gênero lírico <b>de uma forma divertida, lúdica e dinâmica, mas sem deixar de trabalhar também os aspectos gramaticais, linguísticos e estilísticos</b>.</p> <p>.....</p> <p>Queremos apontar aqui um dos grandes julgamentos feitos ao LD, condenando que eles fragmentam os textos, cortando as estruturas, limitando características da forma poética, o que impossibilita a leitura corrente do texto e o entendimento das ideias do autor. Como vamos entender um poema com apenas um trecho dele, imagina se for um soneto, como temos na quarta unidade. Entenderíamos o poema, “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Camões se viesse fragmentado no livro? <b>Claro que não</b>, pois o cortando faz alterações do sentido, tirando a autenticidade e o entendimento mais profundo da obra. E o LD de Faraco, Moura e Moruxo Jr. <b>traz todos seus poemas na íntegra sem sofrer cortes</b>, isso facilita muito a compreensão do aluno no texto quando vão fazer os exercícios de expansão. Outro ponto positivo do livro é que ele <b>trata muito bem os exercícios de expansão sempre que possível fazendo retomadas ao texto</b>, auxiliando o aluno a uma leitura interacionista .</p>	<p>Descrição da organização geral do livro, que estrutura em projetos, e da formatação das unidades</p> <p>Sinalização do projeto que aborda o gênero investigado seguida da avaliação positiva dessa abordagem</p> <p>Apreciação favorável das sugestões dadas pelo livro, explicitando seu objetivo e avaliando a forma como o faz</p> <p>Reflexão sobre os efeitos prejudiciais do trabalho com fragmentos de textos, com vistas a valorizar o fato de o livro didático analisado trazer os poemas na íntegra</p>
--	--

No exemplo 6, detectamos ainda que APAELP 03 começa a análise e discussões dos dados a partir da descrição da organização dos livros em projetos e da configuração das unidades que constituem cada um deles. Em seguida, indica em que projeto o poema é trabalhado e com que objetivo. E, antes de reportar-se ao fato de o livro didático em foco apresentar os poemas em sua inteireza, mostra, de forma enfática (Claro que não) os efeitos nefastos da fragmentação do texto para fortalecer a valoração do LD.

Adentremos, agora, nas reflexões concernentes aos ângulos e cores disponibilizadas pelo projeto de pesquisa. As figuras de ação (apresentar, contextualizar o tema e/ou justificar sua escolha; delinear a pergunta de pesquisa; especificar os objetivos da pesquisa; indicar o tipo de pesquisa e o *corpus* de análise; indicar o referencial teórico utilizado) que norteiam a elaboração do artigo científico evidenciam-se já no seu primeiro elemento constitutivo, o resumo. Comprovemos:

**Exemplo 7:** Resumo (APAELP 06, grifos nossos)

<p><u>Devido à importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem</u>, cresce o interesse em pesquisar mais sobre essa temática com o <u>intuito de revisar os conteúdos didático-pedagógicos para um melhor aproveitamento por parte dos alunos, em especial as atividades de leitura</u>. Com isso, <u>questionamos se as atividades de leitura do livro “Araribá Português” (2010), do sétimo ano, estão contribuindo de forma significativa para que o processo de ensino-aprendizagem se realize</u>. O nosso objetivo é analisar <u>as atividades de leitura do livro didático “Araribá Português” (2010), do sétimo ano do ensino fundamental</u>, e com isso, <u>apresentar as insuficiências das questões de leitura encontradas no livro em questão</u>. O estudo apoia-se nas concepções de leitura apresentadas pelos teóricos: <u>Oliveira (2010), Francelino (2010), Antunes (2009), Marcuschi (2001)</u>. <u>A pesquisa é de natureza documental, de caráter qualitativo-interpretativista</u>. Esta foi estruturada na análise dos <u>recortes retirados do material didático e em seguida foi feito o julgamento de acordo com as concepções de leitura sugeridas pelos autores supracitados</u>.</p>	<p>Justificativa da escolha do tema com base <u>na evidenciação da importância do livro didático para o processo ensino-aprendizagem e na do intuito de pesquisar o tema</u>  <u>Explicitação do problema de pesquisa imbricado ao objeto de análise</u>  Evidenciação do objetivo geral relacionando-o ao <u>objeto de análise e ao objetivo específico</u>  Indicação do tópico teórico abordado e <u>enumeração dos principais autores e obras consultados</u>  Especificação da pesquisa quanto à <u>natureza dos dados e à abordagem de análise</u>; e Indicação do <u>corpus</u> e do <u>critério de análise</u></p>
--	--

No exemplo 7, acima, averiguamos que o resumo é iniciado com a justificativa do tema, a leitura nos livros didáticos, a partir da ressalva da importância do LD para o processo de ensino-aprendizagem e do objetivo das pesquisas que se dispõem a estudá-lo. Em seguida, explicita sua pergunta de pesquisa, interligando-a ao objeto de estudo. Logo após, delinea o objetivo geral, imbricando-o ao objeto de análise e ao objetivo específico. Menciona os principais autores que compõem o arcabouço teórico adotado. E enfoca alguns aspectos da metodologia.

Praticamente, todos os aspectos supracitados são encontrados na composição da introdução, como ilustra o excerto retirado do artigo de APAELP 03, exemplo 8. No trecho destacado, encontramos a contextualização do tema (o estudo dos textos literários no livro didático), partindo da ideia de que o livro didático é o único ou o mais usado material didático em sala de aula. Esse argumento subsidia a justificativa, exposta logo após a contextualização do tema. Dando sequência, deparamo-nos com a indicação do objetivo e da pergunta de pesquisa de maneira inter-relacionada. No último trecho, localizamos a justificativa em relação ao tipo de gênero textual:

**Exemplo 8: Introdução (APAELP 03, grifos nossos)**

Sabemos que o livro didático é o material impresso mais usado em sala de aula, pois é através dele que a maioria dos professores se guia e também que em muitos casos é o único material usado pelos docentes. Sabendo disso e tendo a consciência de sua necessidade para a educação e de importância do ensino da leitura, a qual se acredita que é função somente da escola ensinar, nos motivamos a investigar qual é a abordagem do gênero literário no livro didático. Escolhemos este gênero porque tem características muito peculiares e geralmente são explorados de forma errônea.

Contextualização do tema  
pautada na argumentação  
de que é o livro didático  
é o material didático mais  
usado em sala de aula ou,  
muitas vezes, o único  
Justificativa da escolha  
do tema com base na  
contextualização do tema  
Indicação do objetivo,  
mesclando-o com o  
problema de pesquisa  
Justificação do gênero  
textual escolhido

A justificativa da escolha do tema amparada em sua contextualização também é evidenciada no exemplo 9, abaixo. O trecho foi extraído da fundamentação teórica de APAELP 04. Inicialmente, a pesquisadora faz referência a Bakhtin, afirmando que ela revela a importância de o poema ser abordado nos livros didáticos. Depois, explica essa importância enumerando algumas características do gênero (grifadas em negrito) e alguns efeitos produtivos de seu estudo (conhecer a língua no seu aspecto mais expressivo e despertar emoções e sentimentos). Apoiando-se na pluralidade de argumentos, justifica a escolha do tema:

**Exemplo 9:** Fundamentação teórica (APAELP 04, grifos nossos)

<p>Com isso, Bakhtin nos fala da relevância deste gênero, <u>da fundamental importância dele ser bem abordado nos livros didáticos, porque é nesse gênero tão peculiar que os alunos vão conhecer a língua no seu aspecto mais expressivo, pois é um gênero que lida com as <b>mais intensas formas de expressões estéticas da língua</b>, tendo a função de despertar emoções e sentimentos, trabalha muito com as figuras de linguagem principalmente a metáfora e também com os ritmos, tendo vista que os poemas surgiram ligados a músicas</u>, é por isso o motivo da nossa escolha é o encantador universo das poesias que se ocupa com características muito peculiares na formação.</p>	<p>Evidenciação da importância do poema a partir do comentário de uma citação de Bakhtin, relacionando-o com a <u>necessidade de a poesia ser explorada nos livros didáticos em virtude de sua riqueza estética, de seu poder sedutor e de sua proximidade com a música</u></p> <p>Justificativa do tema fundamentada nos argumentos anteriormente elencados</p>
--	--

Analisemos o último exemplo, 10, a seguir, que se encontra nos recortes do artigo de APAELP 03:

**Exemplo 10: Análise dos dados (APAELP 03, grifos nossos)**

O livro didático analisado é do 9º ano, Língua Portuguesa: Linguagem e Interpretação, dos autores: Carlos Emilio Faraco, Francisco Marto Moura, José Hamilton Moruxo Júnior. Foi escolhido por ser **um dos mais atuais** da língua portuguesa, e principalmente porque ele **aborda muito os gêneros literários**, trazendo muitos poemas o que vai ao encontro de nossa proposta de pesquisa, além disso, por ter **uma boa crítica no guia do Programa Nacional do Livro Didático /2012**.

Fundamentamos nossa investigação ancorados a textos de Mikhail Bakhtin (1993), Marcuschi (2002), Kleiman (2007); entre outros que abordam sobre gênero e leitura e tendo como referência as orientações *dos parâmetros curriculares nacionais / Língua Portuguesa* para **ver se o livro didático escolhido corresponde àquilo que os parâmetros sugerem para trabalho com a leitura e a escrita**. Em trabalho anterior *Ivo da Costa do Rosário* aponta em seu artigo, que o poema é explicitamente citado nos PCN como um gênero textual sugerido para o trabalho com textos escritos.

Nossos objetivos, portanto, voltam-se para investigar a natureza das questões interpretativas que são exploradas nos textos e se são analisadas de acordo com as concepções de leitura do livro escolhido. Partimos do pressuposto de que os textos são usados como um mero pretexto para ensinar somente gramática normativa deixando de lado aspectos literários, o uso da língua, os letramentos e tantos outros fatores que são fundamentais para o ensino de leitura. A pesquisa tem caráter qualitativo interpretativista e base documental onde analisaremos trechos dos poemas.

Indicação do *corpus* de análise

Justificativa da escolha do *corpus* sustentada em sua atualidade, na diversidade dos gêneros literários abordados e na avaliação positiva pelo PNDL

Indicação dos principais autores e obras e dos pontos que constituem os fundamentos teórico-metodológicos

Indicação do objetivo, **ligando-o ao problema de pesquisa**

Apresentação de uma citação indireta para mostrar que o poema é um gênero recorrente nos livros didáticos

Revelação do objetivo geral

Sinalização da hipótese inicial

Classificação da pesquisa quanto à abordagem de análise e à natureza dos dados

APAELP 03 introduz sua análise a partir da indicação do *corpus* (O livro didático analisado é do 9º ano, Língua Portuguesa: Linguagem e Interpretação) e de seus autores. E justifica sua escolha listando três características fundamentais (atualidade, diversidade dos gêneros literários abordados e avaliação positiva pelo PNDL), aspectos que nos reportam também ao gênero resenha, demarcando a imbricação dos gêneros acadêmicos/científicos. Prossegue, elencando os principais autores e obras consultados. Indica o objetivo (ver), interligando-o ao problema de pesquisa. Expõe uma citação indireta para mostrar que o

poema é encontrado, com frequência, nos livros didáticos, justificando, indiretamente, a escolha do objeto de estudo. Revela o objetivo geral de seu estudo; sinalização da hipótese inicial, que se fundamenta no fato de, muitas vezes, o texto ser utilizado como pretexto para explorar a gramática. E, finalmente, classifica a pesquisa quanto à abordagem de análise (qualitativo interpretativista) e à natureza dos dados (documental).

### Considerações finais

Reconhecemos o caráter “relativamente” estável e heterogêneo dos gêneros, a despeito de traços regulares e prototípicos que os caracterizam. Obviamente, há gêneros que são mais regulares e estabilizados que outros, principalmente os representativos do domínio acadêmico/científico. Neste artigo, quando retomamos os traços característicos dos gêneros aqui elencados, procuramos problematizar o aspecto híbrido, multifacetado e constitutivo do artigo científico, caracterizando-o como gênero caleidoscópico. Nesse sentido, quando se pensa nos processos de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, essas questões ganham um relevo acentuado na medida em que as práticas de letramento acadêmico passam a se configurar de modo situado e entrelaçado. O processo de elaboração do artigo científico vai demandar, então, a experiência na elaboração de resumos, resenhas e projetos, nos quais vão estar presentes microações de linguagem que são comuns, em maior ou menor intensidade, a todos eles. Um dos desafios do professor é capitalizar esse conhecimento e desenvolvê-lo articuladamente à produção de outros gêneros, proporcionando aos alunos a visão de uma prática de letramento acadêmico situada, contínua e não reducionista.

Recebido em: 01 de outubro de 2014

Aprovado em: 01 de maio de 2015

E-mails: [reginacmps@gmail.com](mailto:reginacmps@gmail.com)

[polianadayse@hotmail.com](mailto:polianadayse@hotmail.com)

[raquel.basilio@gmail.com](mailto:raquel.basilio@gmail.com)

### Referências bibliográficas

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. 2007. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC,

- Maria C. (org). *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral: editora e livraria universitária.
- ANDRADE, Maria Margarida de. 2009. Técnicas para elaboração dos trabalhos na graduação. In: \_\_\_\_\_. *Introdução à Metodologia Científica: elaboração de trabalhos na graduação*. 9. ed. São Paulo: Atlas. p. 11-24.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. 2003a. *NBR: 6022/2003*. Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro: maio de 2003.
- \_\_\_\_\_. 2003b *NBR: 6028/2003*. Informação e documentação - Resumo – Apresentação. Rio de Janeiro: nov. de 2003.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; NASCIMENTO, Elvira Lopes. 2008. O ato de resenhar na e para a academia. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.11, n.1, jan./jun: p. 33-57.
- BENVENISTE, Émile. 1970. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. Trad.: Eduardo Guimarães [et. al.]. Campinas: Pontes.
- BOURDIEU, Pierre. 2002. *O poder simbólico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.
- BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal.
- BRASIL. 2011. *Letramento científico*. Ministério da Educação (MEC): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento\\_cientifico.pdf](http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_cientifico.pdf).
- BRONCKART, Jean-Paul. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- \_\_\_\_\_. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções de trabalho*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado. 2011. Introdução: ciência, tecnologia e sociedade: desafios da construção do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. (Org). *Ciência, tecnologia e sociedade: desafios da construção do conhecimento*. São Carlos: EdUFSCar.
- HOUAISS, A. 2009. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM].

- LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos; PEREIRA, Regina Celi Mendes. 2013. Configurações do embasamento teórico em resumos de artigos científicos. *Anais do VIII SELIMEL e I SIEL*. Eixo 09: Estudos de letramento. Campina Grande: UFCG/UAL/Pós- LE: outubro: 1799-1813.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. 2014. Como as diferentes áreas do conhecimento concebem o fazer científico? In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Ateliê de textos acadêmicos: didatização e construção de saberes*. João Pessoa: Ideia: 17-88.
- MACHADO, Ana Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. 2004a. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. 2004b. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. 2005. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. 2007. *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para uma revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. 2006. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 93-105.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. 2010. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. 2003. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes. 2014. *Ateliê de textos acadêmicos: didatização e construção de saberes*. João Pessoa: Ideia. p. 17-88.
- \_\_\_\_\_; BASÍLIO, Raquel. 2014. A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes. p. 229 -248.
- RABARDEL, Pierre. 1995. *Les hommes et les Technologies: une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. 2007. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, set./dez., v. 12, n. 36: 474-492.
- SAUSSURE, Ferdinand. [1916] 1996. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini et al. 25. ed. São Paulo: Cultrix.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- \_\_\_\_\_. 2004. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. 2000. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez.
- SWALES, John M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO, ABIPTI, 2005 [2003]. *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação – Budapeste e Santo Domingo*. Brasília: UNESCO, ABIPTI.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovitch.[1934] 2008. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

### **Bibliografia consultada**

- DEMO, Pedro. 2010. Educação científica. In: B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro. 36(1), jan./abr. Disponível em: <http://www.senac.br/bts/361/artigo2.pdf>.
- VOLOCHINOV, Valentin N. [1929/1977].1988. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- \_\_\_\_\_. ([1930] 1981). *A Estrutura do enunciado*. Tradução de Ana Vaz, para uso didático, com base na tradução francesa de Todorov, T. (La structure de l'énoncé), publicada em Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine. Paris: Seuil.
- ZAUITH, Gabriela; OGATA, Márcia Nituma; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato. 2011. Um breve panorama sobre educação CTS no Brasil. In: HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado (Org.). *Ciência, tecnologia e sociedade: desafios da construção do conhecimento*. São Carlos: EdUFSCar.

Regina Celi Mendes Pereira, Raquel Basílio, Poliana Dayse Vasconcelos Leitão