

## PROJETO DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE: O QUE DIZEM OS GRADUANDOS?

Elizabeth Maria da Silva

Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande  
Mestre em Linguagem e Ensino/UFCG

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a percepção de graduandos em Matemática quanto à metodologia utilizada para a abordagem do gênero *projeto de pesquisa*. Para isso, são analisadas respostas dadas por esses discentes a um questionário, aplicado um ano após terem cursado o componente curricular *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II*. Tais respostas evidenciam uma visão favorável dos alunos em relação às ações realizadas para a escrita do projeto. Essa avaliação ratifica a produtividade de se pensar o planejamento didático de disciplinas instrumentais, segundo as necessidades acadêmicas do público-alvo para o qual são ministradas.

**Palavras-chave:** Metodologia de ensino. Projeto de pesquisa. Percepção discente.

### INTRODUÇÃO

O componente curricular Língua Portuguesa (doravante LP)<sup>1</sup> tem sido contemplado nos projetos político-pedagógicos de muitos cursos de nível técnico e superior, seja como componente obrigatório, seja como optativo. Ao tomarem conhecimento dessa informação, muitos alunos tendem a reagir negativamente – “Até aqui vou ter que estudar português?!” , “Ainda bem que é uma disciplina tamborete<sup>2</sup>...” Nesse sentido, é comum ouvirmos o discurso de que boa parte dos discentes desvalorizam LP, visto que, em geral, esses discentes não são assíduos às aulas, nem sempre providenciam o material a ser utilizado, raramente são participativos e tendem a fazer apenas as atividades às quais é atribuída alguma pontuação.

Esse cenário suscita-nos alguns questionamentos: Os alunos têm, de fato, uma visão negativa quanto à LP? Em que situações de ensino-aprendizagem eles demonstram essa visão? Por que a demonstram? O que eles sugerem em relação à configuração de LP?

Oliveira (2011) ajuda-nos a responder a uma parte desses questionamentos, quando verifica as impressões iniciais de graduandos em relação à disciplina Língua Portuguesa, bem como analisa a experiência que tiveram após cursá-la. Ao aplicar questionários a cento e vinte

---

<sup>1</sup> Denominado, também, de “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos”, “Português Instrumental”, “Português Básico”, dentre outras nomenclaturas.

<sup>2</sup> Termo utilizado por alguns graduandos, quando consideram uma disciplina fácil de cursar.

e dois alunos, das áreas de humanas e exatas, a autora observou que eles demonstram uma visão favorável à LP, defendendo sua permanência na grade curricular do curso, desde que atenda às suas necessidades acadêmicas. Tais resultados apontam, assim, para a desconstrução da ideia de que a maioria dos alunos não reconhece a importância do componente curricular em foco.

Seguindo essa perspectiva de análise da visão discente (OLIVEIRA, op. cit.; VIAN JÚNIOR, 2006; FIGUEIREDO; BONINI, 2006), relatamos, no presente artigo, uma pesquisa que desenvolvemos com o objetivo de analisar a percepção de graduandos em Matemática quanto ao componente curricular *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II* (doravante, LPTA II), mais especificamente, quanto à metodologia utilizada para a abordagem do gênero *projeto de pesquisa*.

Para tanto, este trabalho está organizado em quatro seções, além da presente introdução e das referências. Na primeira, são apresentados, sucintamente, os fundamentos teóricos norteadores da análise dos dados; na segunda, são descritos os aspectos metodológicos da pesquisa; na terceira seção, é analisado o *dizer* dos graduandos quanto à produção do projeto de pesquisa; na última seção, são tecidas as considerações finais.

## **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS**

Em 1980, foi implantado, no Brasil, o *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras*, cujo objetivo era “o aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidade e técnicos, principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das respectivas áreas” (RAMOS, 2009, p. 36). Esse projeto foi administrado pelo *British Council*, com a parceria de três professores especialistas no assunto – Anthony F. Deyes, John L. Holmes e Michel R. Scott –, em convênio com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a coordenação da professora Maria Antonieta Alba Celani. Com o término desse projeto, em 1989, foi implantado o *Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais*, ativo até hoje, incluindo o ensino das línguas portuguesa, espanhola, francesa e alemã, em diferentes instituições brasileiras. (CELANI, 2009)

Subjacente aos princípios norteadores desses projetos referidos está o reconhecimento de que o ensino para fins instrumentais não é uniforme nem homogêneo, visto que, dependendo das necessidades do público-alvo para o qual se destina ou dos objetivos do

professor, pode ter como foco um ou mais conteúdos (gramática, leitura, escrita), os quais podem ser abordados em uma perspectiva geral ou específica.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, inicialmente, a descrição da estrutura da língua era predominante nas abordagens instrumentais. Em seguida, com o aparecimento de novas necessidades e com a adaptação, para o ensino de Língua Portuguesa, de estratégias usadas para Língua Inglesa, a abordagem instrumental passou a ter uma configuração específica, considerando as necessidades diagnosticadas em sala de aula relativas à leitura e à produção do texto acadêmico. (CINTRA, 2009)

Nesse segundo tipo de abordagem, conforme a autora referida (op. cit., p. 50), “as tarefas são dimensionadas para as necessidades dos alunos e as estratégias de ensino selecionadas entre as mais eficazes para atender as finalidades do curso”. Nessa perspectiva, os aprendizes são priorizados no processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos são selecionados e discutidos em função das necessidades daqueles. Sendo assim,

o que a abordagem instrumental trouxe de inovação para o ensino de língua materna foi uma consciente mudança de atitude do professor para ensinar, clareza de que seria fundamental estabelecer objetivos alcançáveis e metas, em lugar de transcrição de planejamentos anteriores; uma certeza de que deveria transformar conhecimentos teóricos em ações práticas, em lugar de disponibilizar textos teóricos para os alunos e apenas discuti-los em sala de aula. (CINTRA, 2009, p. 52)

Nesse sentido, a abordagem instrumental pautada na análise das necessidades dos aprendizes aponta para o ensino de Língua Portuguesa para fins específicos (CINTRA; PASSARELI, 2008; CINTRA; CARREIRA, 2007; VIAN JÚNIOR, 2006; TORRES, 2005), que surge de adaptações do ensino de inglês para fins específicos (*English of Specific Purposes – ESP*). A obra de John Swales intitulada *Genre analysis: english in academic and research settings* marca o início, de fato, da teorização e do desenvolvimento, de forma mais completa, da metodologia para introduzir a análise de gêneros na pesquisa e ensino de ESP.

Um dos gêneros focalizados pelo pesquisador norte-americano é o artigo de pesquisa, cujos estudos, especificamente sobre a seção *introdução*, lhe permitiram produzir o modelo CARS (*Create a Research Space*), constituído de movimentos e passos retóricos característicos dessa seção. Diversas pesquisas foram desenvolvidas no Brasil, com vistas à aplicação de tal modelo a diferentes gêneros, a exemplo dos estudos sobre resumos de dissertações de mestrado (BIASI-RODRIGUES, 1998); resenhas acadêmicas (BEZERRA,

2001); introduções de artigo de pesquisa (ARANHA, 1996); seção de revisão de literatura (HENDGES, 2001), entre outros.

A análise de gêneros acadêmicos e profissionais proposta por Swales (1980) inicia-se pela identificação do gênero e de seu propósito comunicativo dentro de uma comunidade discursiva – “grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e que têm uma noção estável, embora em evolução, dos objetivos propostos pelo seu grupo. Essa comunidade desenvolve uma gama de gêneros para orientar e monitorar os objetivos e as propostas do grupo”. (SWALES, 1990 citado por HEMAIS; BIASI RODRIGUES, 2005, p. 117)

Em seguida, faz-se um estudo analítico tanto da organização retórica do gênero quanto dos aspectos linguísticos que a materializam. Na organização, são observados os movimentos retóricos – elementos macro-estruturais sinalizadores das ações comunicativas que definem o gênero –, dentro dos quais se realizam passos – elementos micro-estruturais –, que apontam para o propósito comunicativo do gênero, considerando a comunidade discursiva a que pertence. Na análise linguística, são observados os traços léxico-gramaticais que efetivam a realização desses movimentos e passos retóricos. (SWALES, 1990; FEAK, 1994; MOTTA ROTH; HENDGES, 2010; BAWARSHI; REIFF, 2010)

Essas pesquisas realizadas no âmbito da análise de gêneros têm evidenciado que a abordagem do propósito comunicativo para a estrutura retórica é uma produtiva estratégia de integração dos alunos na comunidade acadêmica, pois lhes possibilita reconhecer gêneros como respostas retóricas para determinada situação comunicativa. Uma vez cientes de que os gêneros são ações sociais, os graduandos poderão refletir sobre sua adequação em determinados contextos, em especial, o acadêmico, foco do presente trabalho.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Para atingir o objetivo supracitado, realizamos uma pesquisa descritivo-interpretativa, centrada em métodos e procedimentos que visam à interpretação dos significados e das ações dos sujeitos envolvidos na investigação. (MOREIRA; CALEFFE, 2006; ANDRÉ, 1995; MOITA LOPES, 1994)

O *corpus* é composto por respostas dadas a um questionário enviado para graduandos em Matemática, que cursaram o componente curricular *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II*, no período 2011/1, em uma universidade federal localizada no estado da Paraíba.

Em tal questionário, enviado para o e-mail dos participantes da pesquisa um ano após terem cursado LPTA II (período 2012/1), foram apresentadas oito questões discursivas, que requisitavam uma avaliação dos graduandos quanto ao componente curricular ministrado (obrigatoriedade na grade curricular, período adequado para ser ministrado, efeito retroativo do conteúdo abordado em outros componentes curriculares), bem como em relação à metodologia empregada para o estudo do gênero *projeto de pesquisa*.

Para melhor compreensão do processo que antecedeu a coleta dos dados referidos, apresentamos, a seguir, as ações realizadas em LPTA II com vistas à produção do projeto de pesquisa. A primeira ação consistiu no estabelecimento de contato com o professor responsável pelo Programa de Ensino Tutorial (PET) do curso de Matemática, para obter mais esclarecimentos no tocante às suas subáreas da Matemática (Matemática Pura, Aplicada e Educação Matemática), bem como em relação à estrutura retórica dos projetos produzidos nessas subáreas. Com base nessas informações, pudemos planejar LPTA II de modo a adequá-la ao público-alvo, direcionando-a, assim, para um fim específico de natureza acadêmica – Como se produz projetos de pesquisa nas subáreas da Matemática?

Cabe esclarecermos que, além do estudo sobre o gênero *projeto de pesquisa* (primeira e segunda unidades – quarenta horas-aula), foram discutidos em sala de aula os subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração de uma monografia e de um relatório final de estágio (terceira unidade – vinte horas-aula). No entanto, considerando o foco deste artigo, apresentamos sumariamente, na tabela a seguir, as ações desenvolvidas nas duas primeiras unidades:

Nº	AÇÕES – PRIMEIRA UNIDADE
1ª	Leituras e discussões sobre pesquisa científica e projetos de pesquisa nas subáreas da Matemática.
2ª	Análise de projetos de pesquisa produzidos por graduandos em Matemática, com base nas contribuições de Motta; Hendges (2010) no tocante aos movimentos e passos retóricos que aparecem nas seções da introdução, metodologia e revisão da literatura.
3ª	Apresentação oral, por parte dos discentes (organizados em grupos), de um esquema relativo ao projeto que estavam pretendendo elaborar, seguida de comentários do público-ouvinte (demais discentes e professora).
4ª	Análise crítica das partes constitutivas da versão inicial do projeto produzida pelos grupos e entrega de um parecer. Paralelamente a essa análise, os alunos produziam, em casa, e entregavam, na aula seguinte, um resumo sobre um texto escolhido pelo grupo como norteador da fundamentação teórica do projeto.

Nº	AÇÕES – SEGUNDA UNIDADE
1ª	Realização, semanalmente, de encontros tutoriais com os integrantes dos grupos, com o intuito de acompanhar o processo de reescrita dos projetos.
2ª	Defesa, em sala de aula, do projeto de pesquisa elaborado pelo grupo.

Tabela 1 – Ações realizadas na primeira e na segunda unidades de LPTA II

Fonte: SILVA (2012)

Todas as ações desenvolvidas na primeira unidade de LPTA II foram realizadas com o objetivo de não só familiarizar os alunos com o gênero *projeto de pesquisa*, mas também de estimulá-los a escrevê-lo de modo processual. Por isso, a exigência de um esquema; de resumos sobre artigos de pesquisa cujo tema era o alvo da pesquisa; e da escrita da primeira versão do projeto. Já as ações realizadas na segunda unidade deram continuidade às da primeira, visto que o objetivo era aprimorar o projeto, a partir dos comentários e sugestões dados no momento das análises críticas feitas em sala de aula.

Cabe informarmos que os projetos foram elaborados em grupos constituídos de três a cinco integrantes, conforme os interesses de pesquisa dos discentes. No total, foram elaborados nove projetos, distribuídos nas três subáreas da matemática já referidas.

## **O DIZER DOS GRADUANDOS**

Esta seção está organizada em duas subseções, a saber: percepção dos alunos quanto ao componente curricular LPTA II e percepção dos alunos quanto à metodologia empregada para a abordagem do gênero *projeto de pesquisa*.

### *Percepções dos alunos quanto ao componente curricular LPTA II*

Ao analisarmos as respostas dos graduandos dadas ao questionário aplicado, verificamos a opinião, por unanimidade, de que o componente curricular LPTA II deveria continuar fazendo parte da grade curricular do curso de Matemática, conforme evidenciam os exemplos<sup>3</sup> a seguir:

Ex. 1.:

A inclusão da disciplina LPTA II é fundamental, pois fornece os conhecimentos indispensáveis das técnicas de elaboração de um projeto de pesquisa e do TCC, trabalho este que todos os alunos têm que escrever, quando da conclusão do curso.

(Aluno 3 – 5º período)

<sup>3</sup> Os trechos foram transcritos tal como produzidos pelos participantes da pesquisa.

Ex. 2.:

A referida disciplina nos dá subsídios teóricos e práticos de como elaborar um projeto de pesquisa, o que é essencial para nossa carreira acadêmica, pois a grande maioria dos alunos pretende prosseguir com seus estudos. Daí a necessidade de aprendermos a fazer um projeto de pesquisa, pois para futuras seleções de estudos de pós-graduação é necessária a elaboração de um projeto.

(Aluno 4 – 7º período)

Nos exemplos 1 e 2, podemos observar que os alunos 3 e 4 demonstram uma visão favorável à ministração de LPTA II, marcada pela utilização de adjetivos, cuja carga semântica evidencia a relevância do referido componente curricular – “fundamental” e “indispensáveis” (Ex.: 1) e “essencial” (Ex.: 2). Essa valorização deve-se ao fato de os discentes atribuírem sentidos aos conteúdos ministrados em LPTA II – “técnicas de elaboração de um projeto de pesquisa e do TCC” (Ex.: 1) e “subsídios teóricos e práticos de como elaborar um projeto de pesquisa” (Ex.: 2) –, já que tais conteúdos atenderão às suas necessidades acadêmicas, seja a curto prazo – “todos os alunos têm que escrever, quando da conclusão do curso” (Ex.: 1) –, seja a longo prazo – “futuras seleções de estudos de pós-graduação é necessária a elaboração de um projeto” (Ex.: 2).

A afirmação de que os conteúdos ministrados em LPTA II têm atendido às suas necessidades acadêmicas é ratificada pelos alunos, quando indagados sobre a contribuição (ou não) das atividades desenvolvidas nesse componente curricular em outros componentes e/ou atividades acadêmicas. Vejamos os exemplos 3 e 4, que são representativos da opinião dos participantes da pesquisa:

Ex.: 3

Durante todo o curso, o aluno depara-se com situações de elaboração de trabalhos científicos e as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina LPTA II contribuem de uma forma fundamental para esse trabalho, sobretudo para os alunos que participam de projetos de extensão e que constantemente têm de apresentar trabalhos em congressos e encontros de iniciação científica.

(Aluno 3 – 5º período)

Ex.: 4

Com certeza. Como sou bolsista da ANP pelo programa PRH-25, escrevi a minha monografia utilizando, também, os conhecimentos adquiridos na disciplina LPTAII.

(Aluno 5 – 9º período)



Nos exemplos 3 e 4, podemos notar que os alunos 3 e 5 apontam a contribuição de LPTA II tanto na realização de atividades solicitadas em diferentes componentes curriculares contemplados no projeto político-pedagógico do curso – “durante todo o curso, o aluno depara-se com situações de elaboração de trabalhos científicos” (Ex.: 3) –, quanto no cumprimento de tarefas exigidas aos participantes de projetos de pesquisa ou de extensão – “alunos que participam de projetos de extensão e que constantemente têm de apresentar trabalhos em congressos e encontros de iniciação científica” (Ex.: 3). O aluno 5 ilustra o que o aluno 3 afirmou com a sua própria experiência – “escrevi a minha monografia utilizando, também, os conhecimentos adquiridos na disciplina LPTAII” (Ex.: 4). Os graduandos percebem, assim, que a produção de textos acadêmicos é essencial/ “fundamental” para aqueles que pretendem se integrar, de fato, à comunidade acadêmica, espaço no qual são produzidos e circulam textos dessa natureza.

Tendo em vista a satisfação de suas necessidades acadêmicas e, conseqüentemente, a integração na comunidade científica, a maioria dos graduandos, quando indagados acerca do período em que LPTA II deveria ser ministrada, sugere entre o quinto e o sétimo períodos. Vejamos as justificativas que os alunos 1 e 4 apresentam:

Ex.: 5

Pelo fato do aluno ter maior familiaridade com o curso e já ter cursado disciplinas específicas do curso.

(Aluno 1 – 5º período)

Ex.: 6

Porque os alunos já teriam se identificado com alguma linha de pesquisa que pretende seguir carreira, sendo assim, eles já fariam o seu projeto de pesquisa visando uma pós-graduação, possuindo melhor entendimento do assunto que pretende pesquisar.

(Aluno 4 – 7º período)

Conforme podemos verificar nos exemplos 5 e 6, os discentes sugerem que LPTA II seja ministrada entre o quinto e o sétimo períodos, porque, nesse momento, já teriam “maior familiaridade com o curso e já ter[iam] cursado disciplinas específicas do curso.” (Ex.: 5) e “se identificado com alguma linha de pesquisa que pretende seguir carreira” (Ex.: 6). Subjacente a esses motivos, está a maturidade dos discentes, no sentido de compreenderem que, para a produção de um projeto de pesquisa, faz-se necessário conhecer as subáreas do curso, “as linhas de pesquisa”, os focos de estudo dos pesquisadores. Para tal, é preciso ter um arcabouço teórico, construído a partir da leitura de obras de referência na área. Essa construção só acontece, com raras exceções, a partir do quarto ou quinto períodos do curso,



momento em que os discentes começam a cursar componentes curriculares mais específicos, cujo conteúdo está relacionado ao profissional. No início, eles cursam componentes de natureza mais geral, a exemplo de *Cálculo I, II e III*.

*Percepção dos alunos quanto à metodologia empregada para a abordagem do projeto de pesquisa*

Ao avaliarem as ações desenvolvidas com vistas à produção de um projeto de pesquisa, os alunos consideram-nas relevantes, tendo em vista o caráter processual pelo qual foram sendo executadas. No questionário a que eles responderam, avaliaram cada uma das cinco ações que cumpriram, quando cursaram LPTA II, quais sejam: produção de resumos acadêmicos; análises das versões das seções dos projetos; reescritas; encontros tutoriais e defesa oral do projeto. Vejamos, primeiramente, como eles avaliam a produção dos resumos acadêmicos:

Ex.: 7

Elaborar os resumos foi o que nos situou em como analisar determinado conteúdo ao qual nos propomos (O conceito de função nos livros didáticos). As obras escolhidas para o resumo nos deram um rumo, no sentido de que nos orientaram na análise que faríamos. O que foi de fundamental importância, já que não tínhamos muita familiaridade com o ato de analisar livros didáticos.

(Aluno 1 – 5º período)

Ex.: 8

Essa etapa contribuiu bastante para a elaboração do PP, visto que os resumos elaborados eram de textos que estávamos trabalhando para a elaboração do Projeto.

(Aluno 3 – 5º período)

Conforme descrevemos na seção referente aos aspectos metodológicos da pesquisa, os alunos, após a escolha do tema a ser pesquisado, deveriam resumir, no mínimo, três textos que serviriam de base para a elaboração da fundamentação teórica do projeto. A produção de resumos, já conhecida dos discentes (pois a exercitaram em LPTA I), favoreceu, de um lado, a compreensão das informações lidas – “As obras escolhidas para o resumo nos deram um rumo, no sentido de que nos orientaram na análise que faríamos.” (Ex.: 7) –, de outro, o embasamento para a escrita do projeto – “visto que os resumos elaborados eram de textos que estávamos trabalhando para a elaboração do Projeto” (Ex.: 8). Sendo assim, os graduandos consideram os resumos como um instrumento por meio do qual podiam registrar as principais informações que estavam lendo, às quais deveriam recorrer no momento da produção do

projeto. Em outras palavras, eles reconhecem a importância do resumo para o processo de construção do gênero em foco.

Ao término da primeira versão de cada seção constitutiva do projeto (introdução, metodologia e fundamentação teórica), fazia-se uma análise crítica, em sala de aula. Para tal, foi realizado um sorteio, no qual foi definido o projeto que cada grupo analisaria com base nos critérios sugeridos por Motta Roth e Hendges (2010). Feito o sorteio, os grupos apresentavam, oralmente, a análise crítica da seção do projeto focalizada (uma seção para cada duas aulas) e entregavam, por escrito, para o grupo interessado e para a professora, um parecer. Após a análise, gênero também explorado em LPTA I, os alunos e a professora faziam perguntas e/ou davam sugestões. Vejamos como os alunos 3 e 7 avaliam essa ação:

Ex.: 9

Os colegas sempre participaram ativamente da elaboração do Projeto de Pesquisa, seja no momento de apresentação oral, expondo suas opiniões e sugestões, seja com alguma correção na parte escrita do trabalho.

(Aluno 3 – 5º período)

Ex.: 10

Quanto aos alunos foi bom eles analisarem o projeto dos outros colegas, pois tinham coisas que a gente não via, e eles analisando nos ajudavam a reescrever.

(Aluno 7 – 9º período)

As afirmações expostas nos exemplos 9 e 10 sinalizam maturidade dos alunos no que diz respeito à recepção de críticas, visto que as consideram como contribuições dos colegas, os quais “sempre participaram ativamente da elaboração do Projeto de Pesquisa” (Ex.: 9) e diziam “coisas que a gente não via, e eles analisando nos ajudavam a reescrever” (Ex.: 10). Podemos inferir, também, dessas afirmações, a ideia de escrita como processo. Os alunos parecem entender que o texto não fica pronto na primeira versão e que, desse modo, ouvir a análise que outras pessoas fazem do texto pode permitir aprimorá-lo, porque muitos aspectos passam despercebidos àqueles que escrevem. Isso pode ser ratificado nos comentários dos graduandos quanto às reescritas solicitadas pela docente. Vejamos os exemplos 11 e 12:

Ex.: 11

Consideramos uma etapa cansativa, mas necessária e produtiva. É essencial que, não somente em um projeto de pesquisa, mas ao escrever qualquer texto, isso seja feito.

(Aluno 1 – 5º período)

Ex.: 12

A partir das opiniões e sugestões que eram apontadas pelo professor, era feita a reescrita de cada seção do projeto, etapa esta que ajudou muito a

melhorar cada vez mais nosso texto e, sobretudo, aumentar ainda mais o conhecimento acerca do tema abordado.

(Aluno 3 – 5º período)

Observamos, nos exemplos 11 e 12, a visão favorável dos alunos 1 e 3 em relação à reescrita. O aluno 1, embora a considere “uma etapa cansativa”, afirma que “É essencial não somente em um projeto de pesquisa, mas ao escrever qualquer texto”. Ele demonstra, dessa forma, ter entendido a funcionalidade do ato de reescrever, que não se limita ao projeto, texto que estava produzindo naquele momento, mas se aplica a “qualquer texto”, já que escrever é um processo de idas e vindas. O aluno 3 confirma essa visão, ao destacar que a reescrita “ajudou muito a melhorar cada vez mais nosso texto”, sinalizando, assim, a compreensão de que as reescritas foram solicitadas com o objetivo de aprimorar/aperfeiçoar o texto.

Aliados à reescrita, os encontros tutoriais também contribuíram com o aprimoramento do projeto de pesquisa, conforme destacam os discentes. Vejamos as assertivas a seguir:

Ex.: 13

As orientações com o professor foram de valiosa importância e contribuição para a elaboração do PP, sempre nos ajudando e tirando as dúvidas e apresentando sugestões para melhorar o texto.

(Aluno 3 – 5º período)

Ex.: 14

Por mais que textos teóricos fossem discutidos acerca do gênero, sempre ficavam dúvidas que só conseguíamos sanar com a ajuda do professor, que ajudava a mantermos uma escrita clara, coerente e que todos os elementos constituintes do projeto estivessem interligados.

(Aluno 4 – 7º período)

Nos exemplos 13 e 14, podemos notar que os alunos classificam as orientações da professora, realizadas com cada grupo em particular, como sendo de “valiosa importância e contribuição para a elaboração do PP” (Ex.: 13), pois “sempre ficavam dúvidas que só conseguíamos sanar com a ajuda do professor” (Ex.: 14). Observamos, assim, a necessidade que os alunos sentem de ter um contato mais próximo/direto com o professor, um momento em que eles possam se sentir mais à vontade para sanarem suas dúvidas e receberem sugestões diretamente relacionadas ao que estão escrevendo.

Por fim, no que diz respeito à última ação realizada na segunda unidade de LPTA II, a defesa oral do projeto, os graduandos fizeram, à semelhança das ações anteriormente comentadas, uma avaliação positiva. Vejamos os exemplos 15 e 16:

Ex.: 15

É importante porque o aluno vai aprendendo e se acostumando a falar em público e perde o medo de apresentar trabalho. Eu não gostava de apresentar trabalho mas depois dessa disciplina eu percebi que não é tão ruim quanto parece.

(Aluno 2 – 7º período)

Ex.: 16

Após realizada toda a parte escrita do Projeto de Pesquisa, foi feita a apresentação oral tanto para o professor como para os demais colegas. Nesse momento, além do conhecimento das técnicas de exposição oral, tivemos a oportunidade de expor aos colegas da turma, todo um trabalho de pesquisa por nós realizado. Ao final da apresentação, o professor e os demais teciam seus comentários e opiniões acerca do trabalho.

(Aluno 3 – 5º período)

Os exemplos 15 e 16 são representativos da percepção dos graduandos no tocante à defesa oral do projeto, gênero já conhecido daqueles que cursaram LPTA I. Como podemos verificar, os alunos 2 e 3 sinalizam a importância do desenvolvimento de práticas orais, já que também são solicitadas na comunidade acadêmica: “o aluno vai aprendendo e se acostumando a falar em público e perde o medo de apresentar trabalho” (Ex.: 15) e “conhecimento das técnicas de exposição oral” (Ex.: 16). Além dessa prática, o aluno 3 destaca a de socialização dos conhecimentos produzidos: “tivemos a oportunidade de expor aos colegas da turma, todo um trabalho de pesquisa por nós realizado”. Ao destacar essa prática, ele evidencia o entendimento de que o que se produz na academia não deve ficar apenas para o autor que escreve ou ser entregue ao professor para ser arquivado em determinado lugar, mas, deve ser divulgado, principalmente para quem é da área, como os colegas da turma.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados aos quais chegamos confirmam os encontrados por Oliveira (2011) – os graduandos são favoráveis à permanência do componente curricular LPTA II no projeto político pedagógico do curso de Matemática, desde que os conteúdos nele abordados lhes sejam necessários. Além disso, consideram produtiva e pertinente a metodologia empregada no processo de produção do projeto de pesquisa.

Tal percepção discente ratifica a produtividade de se pensar o planejamento didático de disciplinas de natureza instrumental, segundo as necessidades acadêmicas do público-alvo para o qual são ministradas. Uma vez cientes da funcionalidade dos conteúdos selecionados para estudo, bem como das ações desenvolvidas no componente curricular, os alunos têm

maiores chances de se sentir motivados e de obter desempenho satisfatório, como foi verificado, de fato, na análise das versões dos projetos por eles produzidos. (SILVA, 2012)

Malgrado os graduandos não tenham apontado aspectos negativos em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, apresentaram sugestões bastante pertinentes, a exemplo de:

Ex.: 17

Que algum professor do departamento dos alunos que cursam a disciplina auxilie a professora ministrante. No nosso caso, a professora foi até um professor de nosso departamento, procurando conhecer como se dá a pesquisa em matemática. Isso foi muito útil. Sem esse conhecimento talvez ela julgasse nossas propostas de uma maneira incorreta, ou segundo critérios que não se adéquam a nossa área.

(Aluno 1 – 5º período)

Ex.: 18

Que a disciplina nunca tivesse provas mas que seguisse todo aquele cronograma que agente seguiu.

(Aluno 2 – 7º período)

Ex.: 19

Que as turmas fossem menores, pois dessa forma seria possível que os alunos escrevessem seus projetos de forma individual.

(Aluno 4 – 7º período)

Esperamos que tais sugestões, bem como os dizeres dos graduandos apresentados ao longo deste trabalho, possam desencadear reflexões produtivas para nós, professores, que ministramos o componente curricular Língua Portuguesa para fins instrumentais, permitindo-nos, assim, (re)pensar/aprimorar a nossa práxis.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRE, M. E. D. A. de. Fundamentos da pesquisa etnográfica. In: ANDRE, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papyrus, 1995. p. 15-69.

ARANHA, S. *A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de química*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). LAEL/PUC-SP, São Paulo, 1996.

BAWARSHI, A. S. e HEIFF, M. J. *Genre - An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. The WAC Clearinghouse. Fort Collins, www.colostate.edu. Collins, 2010.

BEZERRA, B. G. *A distribuição das informações em resenhas acadêmicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFCE, Fortaleza, 2001.

BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. Tese (Linguística). UFSC, Florianópolis, 1998.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. de C. G. R. (orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil – um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009, p. 17-34.

CINTRA, A. M. M. Português instrumental – um percurso. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. de C. G. R. (orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil – um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009, p. 47-54.

CINTRA, A. M. M. e PASSARELLI, L. G. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. In: CINTRA, A.M.M. (org.) *Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: EDUC, 2008. p. 59-74.

CINTRA, A. M. e CARREIRA, R. A. R. Os sujeitos e a mudança de paradigmas no processo de interação para uma abordagem instrumental do Português. In: *Revista Voz das Letras*. Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 8, II Semestre de 2007.

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão: Ed. Unisul, v. 1, n. 1, p. 413-446, jan./jun. 2000.

HEMAIS, B. e BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

HENDGES, G. R. *Novos contextos, novos gêneros: a revisão da seção de literatura em artigos acadêmicos eletrônicos*. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSM, Santa Maria, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, EDUC, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. Abordagens à Pesquisa e Classificação da Pesquisa. In: *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 39-94.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, P. F. N. de. *Concepção(ões) de professores e graduandos acerca do ensino-aprendizagem na disciplina língua portuguesa no ensino superior*. 2011. 75f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de especialização) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, 2012.

RAMOS, R. de C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. de C. G. R. (orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil –*

um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009, p. 37-46.

SILVA, E. M. da. Vamos escrever um projeto de pesquisa? Uma experiência na disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II. In: XAVIER, M. M. *Linguística Aplicada em foco: práticas e propostas de ensino de língua materna na formação continuada de professores*. Campina Grande: Realize Editora, 2012, p. 1081-1094.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1994.

TORRES, B. R. *O ensino de produção de textos para fins específicos área: administração*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

VIAN JÚNIOR, O. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. In: *Linguagem em (Dis)curso*. v. 6, n. 3, p. 337-584, set./dez. 2006.

#### **ABSTRACT**

The objective this article is to analyze the perception of mathematics undergraduates regarding the methodology used to approach the genre *research project*. For this, we analyzed the responses given by these students to a questionnaire applied a year after they had studied the curricular component *Reading and Writing Academic Texts II* (LPTA II). The responses show the students' favorable view in relation to the actions taken in order to write the project. This evaluation confirms the productivity of assessing educational planning of instrumental disciplines according to the students' academic needs.

**Key words:** Teaching methodology. Research project. Student perception.

Envio: Setembro/2012

Aprovado para publicação: Outubro/2012