



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

ADRIELE ANDRADE VIANA LOPES

**O RESUMO ACADÊMICO COMO POSSIBILITADOR DO DESENVOLVIMENTO
DA PROFICIÊNCIA ESCRITORA DE INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR**

Porto Nacional/TO
2022

ADRIELE ANDRADE VIANA LOPES

**O RESUMO ACADÊMICO COMO POSSIBILITADOR DO DESENVOLVIMENTO
DA PROFICIÊNCIA ESCRITORA DE INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT),
como requisito à obtenção do grau de Mestra em Letras.
Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos

Porto Nacional/TO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

L864r Lopes, Adriele Andrade Viana.

 O resumo acadêmico como possibilitador do desenvolvimento da
 proficiência escritora de ingressantes no ensino superior. / Adriele Andrade
 Viana Lopes. – Porto Nacional, TO, 2022.

 112 f.

 Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
 – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
 (Mestrado) em Letras, 2022.

 Orientador: Dalve Oliveira Batista-Santos

 1. Escrita . 2. Reescrita . 3. Resumo. 4. Feedback. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ADRIELE ANDRADE VIANA LOPES

O RESUMO ACADÊMICO COMO POSSIBILITADOR DO DESENVOLVIMENTO DA
PROFICIÊNCIA ESCRITORA DE INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliado para a obtenção do título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos (PPGLetras/UFT)

Profa. Dra. Edsônia de Souza Oliveira Melo (IFMT)

Profa. Dra. Livia Chaves de Melo (UFT)

Profa. Dra. Ana Claudia Turcato de Oliveira (PPGLetras/UFT)

*Ao Deus criador de todo conhecimento,
porque da sua boca vem toda sabedoria,
inteligência e entendimento. E aos
Professores dedicados à missão de ensinar.*

*Chega mais perto e contempla as palavras, cada
uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te
pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou
terrível que lhe deres: trouxeste a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois clamei a Ele por sabedoria, e Ele prontamente me abençoou com o conhecimento, “Porque o Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem a inteligência e o entendimento” (Provérbios 2:6).

Sou grata à minha família, esposo e filho, que me incentivaram a perseverar mediante sua compreensão, paciência e amor.

À instituição de ensino, Universidade Federal do Tocantins, por ter aberto as suas portas para receber minha pesquisa, e por ter permitido a mim, um espaço de conhecimento livre e democrático.

À minha orientadora, professora Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, por me conduzir nos caminhos da pesquisa científica, ter trilhado comigo as veredas da dúvida e do questionamento que tornam a ciência uma realidade. Sou grata, por seu compromisso e responsabilidade profissional, por sua paciência e sensibilidade diante das intempéries que envolveram nossa caminhada científica.

À Banca Examinadora, pela disponibilidade em participar da avaliação deste trabalho, bem como pelas ricas contribuições que levaram ao aperfeiçoamento da minha escrita.

E, por fim, à minha querida mãe e irmãos em Cristo, por cuidarem de mim em oração e por estarem presentes nos momentos mais importantes da minha vida.

Minha gratidão.

RESUMO

O presente trabalho desenvolve uma pesquisa acerca da prática de produção textual de sujeitos ingressantes na educação superior, a partir da reescrita orientada do gênero resumo acadêmico. Tendo em vista as problemáticas emergentes às práticas de escrita na universidade, o objetivo desta pesquisa é investigar em que medida o processo de escrita e reescrita orientada pode auxiliar no desenvolvimento da proficiência escritora. Portanto, buscamos responder as seguintes questões: 1. Como os ingressantes na graduação se constituem escritores proficientes na escrita do resumo acadêmico? 2. Como os *feedbacks* contribuem para uma escrita-reescrita proficiente e significativa? Para alcançar o objetivo traçado e responder às perguntas propostas, temos como base teórica: i) a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017); ii) a escrita como prática social (STREET, 2012; 2014); iii) a linguística textual, numa perspectiva interacionista e sociocognitiva da linguagem, que tem a produção textual como um processo complexo que abrange estágios e etapas de construção. A metodologia que dá materialidade a essa pesquisa é a de abordagem qualitativa de natureza interpretativista (MOITA LOPES, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006), tendo como corpus resumos produzidos por acadêmicos ingressantes no ano 2020 na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. Os resultados obtidos a partir das análises dos resumos, apontam que a escrita orientada aprimora o desenvolvimento da competência escritora, no sentido de possibilitar que o aluno reflita o uso da língua na prática da produção textual. Além disso, constatamos que os acadêmicos se tornam proficientes na medida que mobilizam os recursos linguísticos-discursivos como forma de legitimar seus posicionamentos no texto.

Palavras-chave: Escrita; Reescrita; Resumo; *Feedback*.

ABSTRACT

The present work develops research about the practice of textual production of subjects entering higher education from the guided rewriting of the academic summary genre. Because of the emerging problems of writing practices at the university, the objective of this research is to investigate to what extent the writing process and guided rewriting can help the development of writing proficiency. Therefore, we seek to answer the following questions: 1. How do undergraduates become proficient writers in academic writing abstracts? 2. How does feedback contribute to proficient and meaningful writing-rewriting? To achieve the objective outlined and answer the proposed questions, we have as a theoretical basis: i) the dialogical conception of language (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017); ii) writing as a social practice (STREET, 2012; 2014); iii) textual linguistics, in an interactionist and socio-cognitive perspective of language, which has textual production as a complex process that encompasses stages and stages of construction. The methodology that gives materiality to this research is the qualitative approach of an interpretive nature (MOITA LOPES, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006), having as corpus summaries produced by academics entering the year 2020 at the Federal University of Tocantins, Porto Nacional Campus. The results obtained from the analysis of the abstracts indicate that guided writing improves the development of writing competence, allowing students to reflect on the use of language in the practice of textual production. In addition, we found that academics become proficient as they mobilize linguistic-discursive resources as a way of legitimizing their positions in the text.

Keywords: Writing; rewrite; Summary; Feedback.

LISTA DE FIGURAS

- Imagem 1. Slide 47 – Oficina 3.
- Imagem 2. Slide 51 – Oficina 3
- Imagem 3. Slide 52 – Oficina 3
- Imagem 4. Slide 53 – Oficina 3
- Imagem 5. Slide 79 – Oficina 3
- Imagem 6. Recorte escrita de Carlos Drummond
- Imagem 7. Recorte escrita de Carlos Drummond
- Imagem 8. Recorte escrita de Carlos Drummond
- Imagem 9. Recorte da reescrita de Carlos Drummond
- Imagem 10. Recorte da escrita de Carlos Drummond.
- Imagem 11. Recorte da reescrita de Carlos Drummond
- Imagem 12. Recorte da escrita de Carlos Drummond.
- Imagem 13. Recorte da reescrita de Carlos Drummond
- Imagem 14. Recorte da escrita de Machado de Assis
- Imagem 15. Recorte da escrita de Machado de Assis
- Imagem 16. Recorte da escrita de Machado de Assis
- Imagem 17. Recorte da escrita de Machado de Assis
- Imagem 18. Recorte da reescrita de Machado de Assis
- Imagem 19. Recorte da reescrita de Machado de Assis
- Imagem 20. Recorte da reescrita de Machado de Assis
- Imagem 21. Recorte da escrita de Vinicius de Moraes
- Imagem 22. Recorte da reescrita de Vinicius de Moraes
- Imagem 23. Recorte da escrita de Vinicius de Moraes
- Imagem 24. Recorte da reescrita de Vinicius de Moraes
- Imagem 25. Recorte da escrita de Vinicius de Moraes
- Imagem 26. Recorte da escrita de Vinicius de Moraes
- Imagem 27. Recorte da reescrita de Vinicius de Moraes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Lista de dimensões implícitas

Quadro 2. Plano de aula – Oficina 3

Quadro 3. Atividades práticas (1) – Oficina 3

Quadro 4. Atividades práticas (2) – Oficina 3

Quadro 5. Atividades práticas (3) – Oficina 3

Quadro 6. Atividades práticas (4) – Oficina 3

Quadro 7. Categorias de análise

Quadro 8. Proposta de produção - Slide 101

Quadro 9. Produção escrita de Carlos Drummond

Quadro 10. Produção da reescrita de Carlos Drummond

Quadro 11. Produção escrita de Machado de Assis

Quadro 12. Produção da reescrita de Machado de Assis

Quadro 13. Produção escrita Vinicius de Moraes

Quadro 14. Produção da reescrita Vinicius de Moraes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ADD – Análise Dialógica do Discurso

LA – Linguística Aplicada

NEL – Novos estudos do letramento

PPG – Programa de Pós-Graduação

UFT – Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS...	14
2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICA	17
3 LETRAMENTO ACADÊMICO: A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL	26
3.1 'Dimensões escondidas' na prática de escrita	31
3.2 O gênero resumo acadêmico	35
3.3 O desenvolvimento da proficiência escritora	39
3.4 O processo de reescrita no desenvolvimento da produção textual	44
3.4.1 <i>O feedback no desenvolvimento da competência escritora</i>	47
4 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO	51
4.1 Contextualização da pesquisa: a pesquisa qualitativa-interpretativista	51
4.2 Contexto da pesquisa	58
4.3 Participantes da pesquisa	61
4.4 procedimentos de seleção e análise dos dados	62
5 ANÁLISE DOS DADOS: ESCRITA E REESCRITA DOS PARTICIPANTES	75
5.1 A produção escrita de Carlos Drummond: primeira versão	75
5.1.1 <i>A reescrita de Carlos Drummond: por uma escrita proficiente</i>	78
5.2 A produção escrita de Machado de Assis: primeira versão	84
5.2.1 <i>A reescrita de Machado de Assis: por uma escrita proficiente</i>	87
5.3 A produção escrita de Vinícius de Moraes: primeira versão	93
5.3.1 <i>A reescrita de Vinícius de Moraes: por uma escrita proficiente</i>	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: À GUIA DAS DISCUSSÕES	105
REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS...

A escrita não representa uma atividade instantânea, pois ela constitui um processo complexo que abrange estágios e etapas de desenvolvimento. Em situação de ensino e aprendizagem, o processo de produção textual requer um trabalho consciente, planejado e colaborativo para que os estudantes se apropriem dos aspectos discursivos concernentes à escrita. Assim, o objetivo desta dissertação é investigar a recursividade do processo de escrita a partir do ensino pedagógico do gênero resumo acadêmico, analisando em que medida escrita e reescrita orientadas podem auxiliar o desenvolvimento da proficiência escritora.

O interesse de investigação desta pesquisa volta-se às problemáticas emergentes às práticas de escrita na universidade, baseadas em outras pesquisas que apresentam objetivos semelhantes aos nossos (C.f. BATISTA-SANTOS, 2017; SILVA, 2021). Assim, consideramos a hipótese de que muitos estudantes ingressam na educação superior com extremas dificuldades para produzir textos de diferentes gêneros. Pereira e Koch (2014, p.184) assemelha esses estudantes “como um barco à deriva que sabe que precisa chegar a algum lugar, mas não sabe onde se encontra e nem para onde está indo”.

Ainda, a motivação que justifica esse trabalho abrange experiências de cunho pessoal e profissional. Assim, a decisão de pesquisar sobre a escrita veio do desejo de compreender e sanar minhas próprias inquietações acerca dessa prática, como também da tenacidade de aperfeiçoar meu exercício docente e poder contribuir, didaticamente, com o desenvolvimento dos processos de letramento no ambiente da minha atuação. E, também, porque acredito que a relevância social de pesquisas científicas como essa, está na possibilidade de transformar a práxis.

Reconhecemos que nossa proposta de pesquisa é habitual no campo da investigação científica, porém necessária e ‘inesgotável’, uma vez que a escrita é uma prática recorrente na esfera acadêmica. Nesse sentido, muitos estudos acerca da apropriação da escrita e dos gêneros textuais, já foram realizados (SILVA, 2021; BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020). Além disso, os problemas de ensino-aprendizagem da língua materna são latentes em todas as esferas educacionais e sempre apresentaram questões em aberto, que necessitam ser investigadas. Dessa forma, o contexto empírico dessa temática é abrangente. Isso posto, existem vários ângulos de percepção científica que anulam a ideia pejorativa de estudos repetitivos.

Acreditamos que as sapiências sobre o desenvolvimento da escrita jamais serão análogas, pelo contrário, quanto mais pesquisa em torno de uma determinada problemática,

maiores são as oportunidades de mudar a realidade. Por essa razão, o presente trabalho desenvolve uma reflexão acerca da prática de produção textual de sujeitos ingressantes na educação superior, a partir da reescrita orientada do gênero resumo acadêmico. Para tanto, temos as seguintes questões norteadoras: i) como os ingressantes se constituem escritores proficientes na escrita do resumo acadêmico? ii) como os *feedbacks* contribuem para uma escrita-reescrita proficiente e significativa?

Para possibilitar uma visão geral das escolhas feitas nesta dissertação, optamos por organizá-la em quatro capítulos, seguidos de seções e subseções, de acordo com a intensidade da discussão. No primeiro capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que revelam nossa inclinação à concepção dialógica de linguagem. Portanto, citaremos nesse capítulo os princípios da dialogia e da responsividade do discurso na sua dimensão verbal. Para isso, corroboramos os preceitos dos estudiosos Bakhtin (1929; 2011) e Volóchinov (1929; 2021).

No segundo capítulo, refletiremos acerca da escrita como prática social. Para isso, dividimos esse capítulo em quatro subseções. Na primeira, apresentamos as dimensões implícitas que envolvem o processo de produção textual, tendo por base teórica os pressupostos de Street (2010) e os estudos de pesquisadores como Batista-Santos (2017; 2018); Cabral e Lima (2019); Gasparotto e Menegassi (2013). Na segunda subseção, discutimos a noção de gênero a partir dos preceitos de Bakhtin (1929; 2011), Volóchinov (1929; 2021) e com a contribuição de Marcuschi (2008); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) dentre outros. Também apresentamos nessa seção, as dimensões específicas do gênero resumo acadêmico. Ratificamos que ao longo dessa dissertação, usaremos tanto o termo gênero discursivo quanto o termo gênero textual, pelo caráter transgressivo da Linguística Aplicada que nos permite utilizar nesta pesquisa tanto a abordagem de gênero discursivo, à luz dos estudos de Bakhtin, como a abordagem de gênero textual, à luz da Linguística de Texto.

Na terceira subseção, abordamos as estratégias para o desenvolvimento da competência escrita com ênfase no gênero resumo. Na quarta subseção, trataremos do processo de reescrita da produção textual, levando em consideração o *feedback* do professor. O suporte teórico para concluir esse capítulo comporta a visão de pesquisadores como Marcuschi (2008); Serafini (1987); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004); Menegassi (1998); Ruiz (2010); Cabral e Lima (2019);

No terceiro capítulo desta dissertação, apresentamos o percurso metodológico que conduziu a realização da pesquisa. Para isso, dividimos esse capítulo em quatro subseções a saber: a primeira discute o viés qualitativo interpretativo da investigação. A segunda descreve

o contexto da pesquisa, delimita o ambiente de atuação e explica a origem dos dados. A terceira situa o perfil dos participantes envolvidos e, por último, a quarta subseção que apresenta os procedimentos de geração e análise dos dados, por meio da descrição dos critérios de seleção dos textos e das categorias de análise.

No quarto capítulo, denotaremos a discussão e análise dos dados, levando em consideração os pressupostos teóricos desenvolvidos nos capítulos anteriores desta dissertação. Assim, apresentaremos nesse capítulo, a produção da escrita e reescrita dos resumos em subseções. Por fim, nas considerações finais apresentaremos uma síntese sobre o trabalho desenvolvido, realizando uma análise a respeito do cumprimento dos objetivos estabelecidos e da verificação da hipótese de pesquisa inicial, bem como os problemas encontrados e as soluções adotadas. Apresentaremos, também, as contribuições da dissertação, identificando a relevância social e técnico-científica da pesquisa.

2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Para tratar da linguagem em uma perspectiva dialógica, precisamos discutir sobre as possibilidades distintas de conceber a língua. Isso significa que até chegar à concepção dialógica, outras duas orientações (o *subjativismo idealista* e o *objetivismo abstrato*) de estudos linguísticos da ciência da linguagem concedem ideias significativas para a construção dos conceitos atuais. Portanto, apresentamos, nesta seção, uma reflexão acerca das tendências filosóficas que fundamentaram o conceito de linguagem, cuja discussão é importante para alcançarmos os objetivos dessa pesquisa.

Os primeiros pensamentos filosóficos acerca da linguagem estão fundamentados na tradição gramatical influenciada pelo pensamento racionalista do século XVII. Nesse enfoque, surge a linguagem como expressão do pensamento. Essa primeira tendência explica a linguagem como algo racional e lógico, isto é, a língua é construída no interior psíquico do sujeito e, dessa forma, a linguagem limita-se a traduzir pensamentos. Nesse sentido, a expressão é constituída no “interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Isso significa que as primeiras leis de criação linguística são particularmente psicológicas e individualistas, provenientes da capacidade que os sujeitos têm de organizar de maneira lógica seu pensamento e exteriorizá-lo por meio de uma linguagem articulada e organizada. Em relação a essa primeira tendência, Bakhtin e o círculo reiteram que o fundamento da língua é o ato de fala e sua fonte é o psiquismo individual, e assim, os autores denominaram de subjativismo idealista e apresentaram quatro proposições que definem essa concepção. A primeira, explica a língua como uma atividade ininterrupta que se materializa nos atos individuais de fala. A segunda propõe que a língua é essencialmente psicológica e individual. A terceira denota que a criação linguística é análoga à criação artística, e por último, nessa concepção a língua é concebida como um produto acabado.

Dessa maneira, para o subjativismo idealista, o modo como o texto é produzido não depende em nada da situação (contexto histórico sócio discursivo dos interlocutores) em que se escreve, nem para quem se escreve (prováveis leitores do texto). Ou seja, no processo de produção textual do gênero resumo, por exemplo, quando um produtor seleciona as ideias principais do texto-fonte a partir do seu entendimento pessoal e não a partir dos

posicionamentos teóricos e ideológicos do autor do texto-fonte, a escrita se dá como tradução de um pensamento individual. Em textos analisados nessa pesquisa, capítulo 4, notamos que quando o participante não deixa claro (não faz menção ao autor do texto) a quem pertence as ideias do resumo, ele torna a escrita homogênea e própria dele. Dessa forma, esse tipo de produção textual reflete a linguagem como representação do pensamento.

Tendo em vista as fases pela qual atravessam as pesquisas sobre a linguagem humana, a linguística alcançou o perfil de ciência na primeira metade do século XX, com Ferdinand de Saussure, teórico que definiu um método para estudar a linguagem. As contribuições de Saussure com o Curso de Linguística Geral (1916), rompem com o paradigma da concepção de linguagem primária, o *subjetivismo idealista*. Com os estudos do mestre genebrino, uma nova concepção de linguagem aflora no campo da Linguística, a *concepção de linguagem instrumento de comunicação (objetivismo abstrato)*, que é fundamentada no estruturalismo por influência filosófica de uma visão formalista.

Nesse prisma, a língua é considerada como um sistema de signos, instituída pelo significante e pelo significado, em uma relação de arbitrariedade. Ou seja, a língua como instrumento de comunicação se vale de um sistema linguístico que organiza a combinação das formas (fonéticas, gramaticais e lexicais), segundo regras específicas interligando elementos que são capazes de transmitir uma mensagem. De acordo com Travaglia (1996, p. 22-23), essa concepção,

[...] levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua...”.

Como podemos observar essa é uma visão monológica e imanente da língua, que se ocupa da descrição do funcionamento interno do sistema linguístico, desconsiderando o sujeito falante no seu contexto social. Nessa segunda tendência, Bakhtin e o círculo afirmam que a língua é tida como um sistema fechado, imutável que não se vincula à qualquer significação ideológica. Assim os autores denominam essa orientação do pensamento filosófico linguístico de objetivismo abstrato. Segundo Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (1929; 2011), o funcionamento de uma língua nessa orientação descarta toda possibilidade de criação individual.

Dessa forma, “a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (BAKHTIN, 1992, p.78). Isso significa que na

construção do enunciado, o sujeito deve obedecer às leis linguísticas como elas são, e assim ele será aceito pelo sistema, caso contrário, será considerado falso. Para explicar o essencial dessa tendência, Volóchinov (2017) apresenta outras quatro proposições que se opõem ao subjetivismo idealista. A primeira proposição explica a língua como um sistema estável, imutável, submetido a normas linguísticas rígidas. A segunda propõe que as normas do sistema linguístico arbitrário são leis, essencialmente, objetivas que ignoram toda consciência subjetiva. A terceira salienta que as ligações entre os signos linguísticos do sistema não têm nada a ver com os valores ideológicos. E por último, nessa concepção, os atos de enunciação se constituem de refrações, variações ou deformações das formas normativas. Assim, o ensino aprendizagem da produção textual, pautado na concepção do objetivismo abstrato, limita-se ao conhecimento da estrutura do texto (por exemplo, introdução, desenvolvimento e conclusão), e nos mecanismos gramaticais que fazem o código compreensível ao interlocutor.

Ainda, nessa concepção de linguagem, o texto é visto como um suporte de informação, cuja função é apenas transmitir uma mensagem. Nas aulas de leitura e escrita, por exemplo, quando o professor concentra o ensino nos elementos do código linguístico, e desconsidera os fatores extralinguísticos e as relações comunicativas entre os enunciadores, a sua metodologia reflete essa concepção perspectiva (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2021).

Dadas essas considerações em torno do conceito de linguagem, Bakhtin e o Círculo apresentam uma terceira tendência, como uma reação-reposta, cuja perspectiva é a que vinculamos a este trabalho. E que se contrapõe ao *subjetivismo idealista* e ao *objetivismo abstrato*. As teorias filosóficas desenvolvidas por esse grupo de estudiosos, possibilitaram novas reflexões sobre a língua, que resultou na concepção de linguagem como forma de interação e/ou na perspectiva dialógica de linguagem. Os pensamentos filosóficos de Bakhtin a respeito do homem e da vida ocorrem sempre através da dialogia, pois para o autor a vida é dialógica por natureza e viver significa participar do diálogo e da produção de diálogos, é a atividade humana da linguagem. Dessa forma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017, p. 117-118).

Isso significa que a heteroglossia forma uma base, na qual a língua aparece sob o conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais, cujo habitat é a consciência humana. Desse modo, a natureza dialógica da língua se dá no processo de socialização discursiva entre os

indivíduos e se materializa nos enunciados. Para pensar a língua nessa perspectiva, além de compreendermos o fenômeno da interação verbal, é necessário entendermos outros conceitos como enunciado, gêneros discursivos e dialogismo.

Portanto, apresentamos nos próximos parágrafos deste capítulo uma breve análise acerca dessas questões. Na teoria de Bakhtin e do Círculo, a linguagem é, essencialmente, fruto das relações do eu com o outro, isso significa que na filosofia bakhtiniana, a língua é concebida como atividade social, constituída na e pela relação entre os sujeitos, locutor e interlocutor, em situação de interação verbal. Porque:

Em sua essência *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro, e por fim, da perspectiva da minha coletividade (VOLOCHINOV, 2017, p. 205, grifos dos autores).

Portanto, o fenômeno da interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. Nos estudos de Bakhtin e do Círculo, a palavra “interação” significa muito mais do que a relação face a face entre os falantes. Para os autores, essa palavra define, estritamente, o diálogo real ou irreal entre os indivíduos. Ou seja, retrata a situação de comunicação entre duas pessoas por meio de enunciados orais ou escritos, como também retrata a relação de duas personagens que dialogam entre si, em um romance. Então, a língua não é uma abstração monológica e nem está presa a decifração do código linguístico. No ponto de vista filosófico de Bakhtin e do Círculo, a língua se torna viva nas relações sociais, e se desenvolve num processo ininterrupto e polissêmico. Nesse sentido, a concepção de linguagem como forma de interação está fundada na teoria do dialogismo, visto que para Bakhtin (2010 [1934-1935], p. 88) :

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio do discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

Assim, sempre que falamos ou ouvimos, produzimos enunciados que respondem ao nosso interlocutor. Conforme os autores, nossas respostas são formuladas a partir da nossa relação com a alteridade, isto é, são contra palavras às palavras do outro. Na filosofia de Bakhtin e o Círculo, a noção de alteridade está relacionada a pluralidade, e/ou a muitas vozes, uma vez que é impossível alguém defender sua posição sem convencená-la a outras posições. Nesse sentido “os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são

inevitavelmente o lugar da contradição” (FIORIN, 2011, p. 25), da contra palavra, da contraposição.

Isso posto, o enunciado é uma unidade muito importante para compreendermos o caráter dialógico da linguagem. Ele é o elemento responsável pela materialização do processo de comunicação discursiva dos falantes. De acordo com Bakhtin e o Círculo, os enunciados são sempre heterogêneos, pois eles revelam duas posições, a sua e a aquela em oposição à qual ele se constrói. Assim, nele ouvem-se pelo menos duas vozes. Nesse sentido, o enunciado possui uma característica axiológica e valorativa que faz com que o processo comunicativo não seja repetitivo. Isso porque os enunciados possuem autores (falantes/ouvintes; locutores/interlocutores) constituídos de valores sociais divergentes e carregados de orientações ideológicas.

Conforme a teoria bakhtiniana, quando um sujeito se posiciona de determinada forma em uma determinada situação dialógica, estamos diante de um posicionamento ideológico. Segundo os autores, todo posicionamento é ideológico, tendo em vista que o sujeito está imerso em uma determinada cultura, numa sociedade organizada. Dessa forma, todo o comportamento humano é direcionado de acordo com essa organização. Por isso mesmo, os enunciados são constituídos de valores, e esses valores determinam os posicionamentos que os sujeitos podem tomar em certa situação enunciativa. Assim, as relações dialógicas tanto podem ser “contratuais” ou “polêmicas”, “de divergência” ou “de convergência”, “de aceitação ou de recusa”. Logo, todo enunciado é sempre responsivo e ativo. Daí a ideia de que:

A língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2011, p. 15).

No pensamento filosófico de Bakhtin e do Círculo, a linguagem e os sujeitos são unidades heterogêneas, fortemente vinculadas aos aspectos de ordem social. Assim, assumimos que a palavra é dinâmica, e pode ser empregada em diferentes contextos por intermédio da interação, do diálogo. No contexto de ensino aprendizagem de leitura e produção textual, por exemplo, os interlocutores são sujeitos ativos e responsáveis, e o texto é um lugar de interação,

é um produto social. Ou seja, na concepção dialógica de linguagem, o conhecimento não está no texto nem na mente do leitor, mas é construído na interação entre eles.

O sujeito enuncia a sua visão de mundo através do discurso, e é nos discursos que podemos observar os valores de uma sociedade. É por meio do discurso que o aluno pode aprender e desenvolver a língua materna, através de situações concretas de enunciação. Discutiremos mais a fundo sobre essa questão no capítulo dois, secção 2.3 *O desenvolvimento da proficiência escritora*, no que se refere ao ensino aprendizagem da escrita a partir da concepção dialógica de linguagem, em contraste com as concepções do objetivismo ideológico e do subjetivismo abstrato.

Isso porque o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva, é que permite compreendermos a verdadeira natureza da linguagem. Portanto, sendo a língua fruto da interação verbal entre sujeitos socialmente organizados e situados, e concretizada em forma de enunciados, estes por consequência compõem seus tipos relativamente estáveis, denominados por Bakhtin (2011; 1992) de gêneros do discurso, que:

Na rede conceitual dialógica, é uma noção que ultrapassa o aparato técnico da língua, o sistema abstrato, em razão da atividade da linguagem. É uma entidade da produção linguística que não subsume os fatos de linguagem numa etiqueta, uma vez que a construção de sentido não é um processo de etiquetagem e, sim, germinada nos modos particulares das relações sociais (PEREIRA; RODRIGUES, 2022, p. 105).

Tendo em vista a delimitação do escopo dessa pesquisa, dispomos a secção 2.2 *O gênero resumo acadêmico*, no capítulo dois, para discutirmos as principais questões teóricas que envolvem o conceito dos gêneros do discurso, em contextualização com o nosso objeto de pesquisa. Logo, caminhamos para conclusão do presente capítulo, apresentando as cinco proposições de Bakhtin e do Círculo, que ratificam o caráter sócio socioideológico da linguagem:

1 - A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.

2 - A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.

3 - As leis da formação da língua não são, de modo algum, individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.

4 - A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação

histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.

5 - *A estrutura da do enunciado é uma estrutura puramente social.* O enunciado, como tal, existe entre falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um *contradictio in adjecto* (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 224-225, grifo dos autores).

No primeiro ponto, os autores criticam a tendência filosófica do objetivismo abstrato, afirmando que tal concepção não se adequa ao estudo real da linguagem, pois limita-se ao estudo das formas gramaticais da palavra. Já o segundo ponto reitera que a língua é um processo de comunicação inesgotável que se concretiza na interação enunciativa entre os falantes. No terceiro ponto, os autores reprovam a teoria do subjetivismo idealista, defendendo que a linguagem não se trata de um ato monológico individual, nem suas leis de criação linguísticas são particularmente psicológicas. Para os autores, as leis da evolução linguística são essencialmente sociológicas.

O quarto ponto ratifica que a linguagem não pode ser compreendida fora do caráter socioideológico. E por fim, no quinto ponto, os autores declaram que o ato de fala monológico é uma contradição à verdadeira natureza da linguagem, pois toda enunciação é estritamente social. As seguintes proposições formulam uma síntese da concepção dialógica de linguagem que, segundo os autores, representa uma das tendências modernas da linguística teórica. Isso significa que ainda existem outros movimentos teóricos que refletem acerca dos pensamentos linguísticos.

Seguindo essa perspectiva teórica dos estudos sobre a língua e a linguagem, é que trataremos ainda sobre o princípio da responsividade do discurso em sua dimensão verbal, porque “o conceito de responsividade é extremamente importante para compreensão da índole dialógica do discurso” (SOEIRO, 2022, p.157), bem como corrobora, diretamente, com os objetivos dessa pesquisa. A capacidade que os sujeitos têm de responder aos enunciados que se manifestam em relação dialógica de linguagem, corresponde exatamente ao ato da responsividade. Esta, por sua vez, está inerente ao dialogismo, pois quando ao sujeito é emitido um enunciado, ele já é passível de resposta, seja ela imediata ou temporalmente deslocada da situação real da enunciação. Conforme Bakhtin (2003, p. 297):

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação.

Desse modo, a responsividade é, verdadeiramente, uma exigência das práticas sociais de interação. Isso significa que toda enunciação interativa requer uma resposta (atitude responsiva), que ocorre de acordo com a compreensão que os sujeitos têm de determinado enunciado. Na perspectiva do dialogismo, a palavra compreensão comporta uma noção bem mais ampla do que a apresentada pelos pensamentos filosóficos do estruturalismo e do formalismo. A compreensão para Bakhtin e o Círculo consiste em um fenômeno, necessariamente, engajado na interação verbal, em que ecoam diferentes *vozes*, isto é, diferentes pontos de vista. Assim, a responsividade é réplica carregada de juízos de valor de cada sujeito.

Como dito anteriormente, toda resposta se dá mediante a compreensão que os sujeitos têm do enunciado. Desse modo, para Bakhtin, a responsividade pode se manifestar em três modalidades, a saber: *imediate/ativa* (o outro ao compreender o enunciado, apresenta, imediatamente, ao locutor, a sua devolutiva); *passiva* (não envolve necessariamente a verbalização da resposta); *silenciosa* (materialização de efeito retardado da resposta). O autor explica tais formas, definindo que a compreensão responsiva de efeito retardado é aquela em que a resposta ocorre temporalmente descolada da situação real discursiva, isto é, a resposta não é imediata ao momento da enunciação, mas é notória nos discursos posteriores.

Quanto à compreensão responsiva passiva, essa, “instaure-se a partir da negação do princípio dialógico de que todo processo de compreensão efetiva da palavra gera necessariamente uma réplica ativa” (BECKER; BARRETO FILHO, 2022, p.38), ou seja, a atitude responsiva passiva é a percepção normativa abstrata do signo linguístico. Já a compreensão responsiva é ativa quando a resposta do sujeito da enunciação é imediata e temporalmente situada, quando a resposta “não se limita apenas ao processo de reconhecimentos de signos estáticos nem a um processo puramente individual, dissociado das condições sociais em que estão inseridos os interlocutores”, mas implica “um processo de reacentuação e enriquecimento de discursos que necessariamente estão ligados a aspectos sócio históricos da interação-humana” (BECKER; BARRETO FILHO, 2022, p.41).

No tocante ao processo dialógico da produção textual, objeto de investigação da presente pesquisa, compreendemos que o fenômeno da responsividade se dá em todos os momentos da escrita. Contudo, de acordo com Menegassi e Gasparotto (2013), no momento da reescrita, o aluno usa diferentes operações linguístico-discursivas que intensificam sua responsividade. Ao analisar a produção textual dos estudantes envolvidos nessa pesquisa, percebemos essas marcas e identificamos que, quando o estudante atende a correção do

professor pontualmente, por exemplo, operar a substituição de um vocábulo por outro, corrigir um sinal de pontuação, como lhe foi sugerido, essas operações representam uma atitude responsiva passiva. Uma vez que, “a passividade é demarcada no fato de que a devolução do enunciado formulado pelo sujeito se manifesta pelo atendimento de uma solicitação ou de uma ordem, demarcando “uma relação social altamente assimétrica, autoritária na relação entre falante e ouvinte” (MENEGASSI, 2009, p. 19).

No entanto, quando o estudante atende, parcialmente, a correção do professor, por exemplo, operando a supressão de um vocábulo sem substituí-lo por outro, essa atitude configura uma compreensão responsiva silenciosa, ou seja, nesse caso, o estudante compreende o enunciado, mas não o responde imediatamente, ele “guarda para si as ideias e opiniões”, contudo elas podem ser expressas posteriormente em outros momentos enunciativos. Em suma, percebemos que os estudantes apresentaram uma compreensão responsiva ativa ao operar o deslocamento, a exclusão, o acréscimo ou a substituição de vocábulos, frases e/ou parágrafos do texto, indo além daquilo que lhe foi proposto na correção. Por fim, apresentaremos essa análise com mais afinco no capítulo 4 – *Análise dos dados: Escrita e reescrita dos participantes*, dada a importância da responsividade para concepção dialógica de linguagem, e seguiremos nossa reflexão no próximo capítulo tratando da escrita como prática social.

3 LETRAMENTO ACADÊMICO: A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Os saberes necessários para usar a escrita são de fato muitos e diversificados, e ainda mais são aqueles necessários para ensinar esse fazer (KLEIMAN, 2008, p. 492).

Para lidar com questões de ensino aprendizagem de escrita, na atualidade, é necessário buscarmos diálogo com a vertente sociocultural dos Novos Estudos de Letramento. Nesse sentido, apresentamos nesta seção, uma reflexão acerca da constituição do modelo de letramento acadêmico, o qual se faz importante para complementação dos preâmbulos teóricos que sustentam os objetivos da presente pesquisa.

Assim, reconhecemos que o Letramento tem sido um termo frequente no discurso de especialistas em estudos da linguagem, é conceito recente nesse campo científico, e tem sido responsável pela quebra de paradigmas no ensino-aprendizagem de línguas. Magda Soares, por exemplo, foi uma das primeiras autoras a discutir o conceito de letramento no Brasil. Na primeira edição do livro “Letramento: um tema em três gêneros” em 1998, Soares desenvolve uma trajetória epistemológica para esse termo, ao compartilhar uma reflexão em torno da natureza e do significado da palavra letramento.

Baseada na etimologia, Soares afirma que Letramento é o termo que designa o estado ou condição de quem não apenas aprende a ler e a escrever, mas, além disso, cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Ampliando um pouco mais sua perspectiva, a autora assevera que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2017 [1998], p. 72). Dessa forma, o letramento envolve dois processos distintos, um que é a leitura, outro que é escrita, ambos

[...] são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças entre as habilidades e conhecimentos empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita (SMITH, 1973, p. 117).

A diferença entre ler e escrever, também, foram enunciadas por Soares (2017). Ela diz que ler é uma habilidade que se estende desde a ação de decodificar as palavras à compreensão de um romance como Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa. Enquanto escrever é uma

habilidade que se estende desde a ação de assinar o próprio nome até ação de elaborar textos científicos. Contudo, tais diferenças não configuram dicotomia entre as práticas de leitura e escrita, pelo contrário, entendemos a partir da especificidade dos estudos em torno da leitura, que ela coaduna com o desenvolvimento de todas as práticas comunicativas da sociedade.

Dessa forma, explicitamos as diferenças entre tais fenômenos para complementar o conceito de letramento. Segundo Soares (2017), o conceito de letramento envolve nuances difíceis de serem contempladas em uma única definição, pois as necessidades comunicativas e demandas sociais dos falantes corroboram para existência de diferentes práticas de letramento. Em consonância com outros autores, como Street, (1984), Wagner, (1968), Lankshear, (1987), Soares argumenta que é mais adequado nos reportarmos a essa vertente no plural “letramentos” e não “letramento” no singular. Na compreensão desses autores

[...] seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a “letramentos” do que a um único “letramento”. (Street, 1984, p.8) [...] devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e /ou escrita. (Wagner, 1986, p.259) [...] deveríamos identificar e estudar diferentes letramentos e não supor ou presumir um único letramento (LANKSHEAR, 1987, p. 48). (apud SOARES, 2017, p. 82).

A noção de plural nesse contexto evidencia o letramento como uma variável contínua de múltiplos significados. Em sintonia conceitual, outra pesquisadora que se dedicou aos estudos do letramento no Brasil foi Angela Kleiman (1995), e, ao publicar o livro: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, a autora apresenta as dimensões que envolvem esse fenômeno, ratificando que encontrar uma definição homogênea para o letramento não é uma tarefa fácil, devido às ressignificações que tal conceito sofreu desde o seu surgimento, em decorrência das “[...] mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Esse contexto proporciona ao letramento novas perspectivas. Segundo Batista-Santos (2018, p. 45), “um novo movimento toma forma – Novos Estudos de Letramento (NEL)”, esse paradigma apresenta “uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social” (STREET, 2013, p. 52). Dessa forma:

As pesquisas realizadas por Street (1984; 1988; 2003) proporcionam um novo olhar para as práticas sociais e culturais de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos. Nesse

novo olhar, vislumbram-se sujeitos datados e fisicamente situados que interagem por meio da leitura e da escrita. Além disso, essa compreensão de ‘novo’ remete ao reconhecimento de múltiplos letramentos, uma vez que os usos da leitura e escrita pelos sujeitos variam em diferentes domínios (igreja, casa, universidade, trabalho etc.) (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 45).

Compreender o letramento, nesse sentido, significa rejeitar a visão tradicional dos estudos da linguagem (*subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*) e considerar que a linguagem nunca se dá no vazio, mas sempre numa situação histórica e social concreta “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas – o que eu tenho descrito como Novos Estudos do Letramento” (STREET, 2014, p. 92).

Na discussão desse novo paradigma (NEL), Soares (2017) aponta duas dimensões para o letramento: *a dimensão individual* e *a dimensão social*. Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, como a simples posse das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Mas, quando o foco se desloca para dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de práticas sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais de uso da língua escrita (SOARES, 2017, p. 66).

Na interpretação de Street (2014), essas dimensões configuram-se em modelos, que o autor denomina de *modelo autônomo* e *modelo ideológico* de letramento. O chamado modelo autônomo considera o letramento como uma derivação da concepção de linguagem fundada no objetivismo abstrato que tem a escrita como tecnologia de representação da fala (BUZATO, 2007, p. 112). Enquanto o modelo ideológico de letramento “demonstra a real relação de interação social entre os sujeitos nas práticas de leitura e escrita, considerando sua participação ativa em um mundo cujas sociedades e culturas são altamente variadas” (BATISTA-SANTOS 2018, p. 54).

Com relação a esses dois modos de tratar o fenômeno dos novos estudos do letramento, nesta pesquisa, daremos ênfase ao modelo ideológico, na proporção que esse modelo corrobora com a perspectiva da escrita como prática social. Segundo Batista-Santos (2018), ao propor o modelo ideológico de letramento, Street (1984) lança um novo olhar para as práticas de letramento já existentes. Essa dimensão demonstra a verdadeira relação de interação social entre os sujeitos nas práticas de leitura e escrita. Dessa forma, o modelo ideológico de letramento

[...] oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para o outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre

incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2013, p. 53).

Street propõe, nessa concepção, que a situação contextual é determinante no modo como os sujeitos usam as práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, as práticas de letramento no modelo ideológico são profundamente sociais “com sentidos situados contextualizados, em distintas instituições e grupos sociais” (BATISTA-SANTOS, 2019, p. 714). Analisar a língua com base nesse conceito implica numa articulação transdisciplinar com a concepção dialógica de linguagem proposta por Bakhtin e o Círculo.

Na teorização bakhtiniana assumir essa abordagem significa levar em consideração a esfera em que ocorre as enunciações. Ou seja, considerar o tempo e o lugar históricos em que os enunciados são produzidos, como também os participantes e as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação, visto que a esfera de circulação é o centro da modalização do conceito de letramento ideológico (KLEIMAN, 2015). Isso posto, em relação à presente pesquisa, importa dizer que para caracterizar as práticas de letramento analisadas nesta dissertação, adotamos a esfera social do Letramento Acadêmico, a Universidade.

Por isso, abordamos ainda, nesta seção, a constituição teórica do modelo de letramento acadêmico. Muitos pesquisadores (Cf. BATISTA-SANTOS, 2018; 2019; FIAD, 2011) não só da área da Linguística Aplicada, mas de outros campos das ciências sociais, dedicaram-se e ainda se dedicam à investigação do contexto da educação superior, com o objetivo de apreender as práticas dessa esfera. Conforme Fiad (2011, p. 27), a atenção atribuída aos estudos do letramento acadêmico “ganhou grande impulso em vários centros de pesquisa, não só por razões inerentes à concepção de letramentos múltiplos”, mas, também, pela expansão do ensino superior nas últimas décadas, destacando a quantidade crescente de alunos inseridos nessa esfera e, principalmente, o alargamento em diversidade cultural e linguística.

Diante disso, os pesquisadores Lea e Street (2014) desenvolveram um projeto de pesquisa para investigar as práticas de produção textual no contexto acadêmico de duas instituições de educação superior do Reino Unido. Os resultados dessa pesquisa, revelaram a existência de “lacunas” no processo de ensino aprendizagem das instruções necessárias às produções de textos acadêmicos. Segundo Lea e Street (2014), o modelo de letramento acadêmico se constituiu justamente nas representações de sentido que os indivíduos (alunos e professores) e, até mesmo, as próprias instituições (universidades) vinculam as práticas de leitura e escrita. Ou seja, o modelo de letramento acadêmico pode ser “caracterizado pela concentração nos sentidos que alunos, professores e universidades atrelam à escrita e à leitura,

tomando como premissa as questões epistemológicas que permeiam as relações de poder entre os sujeitos” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 89). Por fim, Lea e Street (2014) certificam que o modelo de letramento acadêmico,

tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. (LEA; STREET, 2014, p. 479)

Essa compressão de letramento nos remete a uma problemática muito discutida em pesquisas sobre a leitura e a escrita no ensino superior. A questão é a razão pela qual os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever” (FIAD, 2011). A interpretação dessa questão, ao longo das décadas, revelou que todo estudante possui algum tipo de saber sobre as práticas de leitura e escrita, e esse saber faculta sua atuação nos eventos de letramento no ambiente universitário (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 83). Sobre essa problemática, Fiad (2011) pondera que na contemporaneidade – a partir da perspectiva dos NEL – não é conveniente dizer que os estudantes ‘não sabem escrever’.

Dessa maneira, a referida pesquisadora rejeita a ideia do termo iletrado, visto que não se pode desconsiderar os saberes adquiridos pelos sujeitos nas modalidades anteriores (Educação Básica) ao ensino superior. Segundo Batista-Santos (2018), o estudante não pode ser considerado iletrado, por não conhecer e dominar as práticas sociais de utilização da linguagem pertinentes a esfera universitária, já que ele não as conhecia. Para a autora, tais estudantes são letrados, acontece que estes ainda não se engajaram nas práticas letradas dessa “nova esfera social”, em virtude que

[...] as práticas que envolvem a leitura e a escrita serão compreendidas como um processo complexo e requererá uma dinâmica diferenciada por parte dos sujeitos envolvidos, pois exigirá novas atitudes, novas maneiras de apreender e expor os saberes, novos modos, novas maneiras de expressar por meio dos gêneros textuais que circulam e que são próprios da esfera acadêmica (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 84).

Nesse ponto de vista, corroboramos a ideia de que é necessário quebrar o estigma de que a universidade não reconhece a variabilidade de letramentos que os estudantes adquirem ao longo da vida, que termina por rotulá-los como iletrados. Na visão dos Novos Estudos do Letramento, o ideal seria que a universidade centrasse sua atenção em processos de ensino-

aprendizagem mais sensíveis à heterogeneidade histórica e social dos estudantes, proporcionando, ao ambiente acadêmico, a construção de conhecimentos de forma mais ampla e democrática.

Ao assumirmos a concepção do modelo de letramento acadêmico, defendemos que cada sujeito ou grupo social possui algum tipo de conhecimento prévio acerca das práticas de leitura e escrita, e, ainda que este não seja suficiente para lidar com as atividades cognitivas de linguagem exigidas pela universidade, não podemos desconsiderá-lo. Segundo Batista-Santos, é importante entender que os gêneros que permeiam a esfera acadêmica são diferentes daqueles que os estudantes estão familiarizados. Isso significa, que é extremamente necessário inserir os estudantes nas práticas de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos. Para isso, segundo a autora, “nenhum espaço será melhor do que a própria universidade” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 84).

Em síntese, testificamos na teoria dos letramentos que não existem pessoas iletradas. Todos os sujeitos vivenciam, cotidianamente, práticas de letramento em esferas sociais variadas. Nessa linha de pensamento, dialogando com essa perspectiva, Bakhtin (2011, p. 170) afirma que “são muitas as pessoas que, dominando, magnificamente, a língua, sentem-se logo despreparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera”. Portanto, é natural que as pessoas dominem bem a fala ou a escrita numa situação comunicativa, porém em outras poderão demonstrar pouca apropriação.

Diante do exposto, concordamos com Fiad (2011), que a problemática da escrita na universidade sempre terá questões em aberto, e que há “mistérios” nessa prática inatingível. Contudo, enquanto Linguistas Aplicados, verificamos, na abordagem do Letramento acadêmico, a possibilidade de encontrar caminhos que nos levem à solução de muitos problemas referentes ao ensino aprendizagem da escrita. Dito isso, apresentamos, na próxima seção, algumas reflexões acerca das dimensões implícitas que envolvem o processo de ensino da escrita, especificamente, no contexto da universidade.

3.1 'Dimensões escondidas' na prática de escrita

[...] abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (LEA; STREET, 2014).

Como visto na seção anterior, ao modelo de letramento acadêmico estão imbricadas as práticas sociais de leitura e escrita. É evidente que os estudos sobre essas práticas têm contribuído para a evolução dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente da língua materna. Sabemos que a leitura e a escrita são constituintes de um mesmo fenômeno – a comunicação verbal – por isso um complementa o outro. Todavia, em virtude das questões que deram origem aos objetivos da presente pesquisa, daremos ênfase à análise das práticas concernentes à escrita, assim, neste trabalho as práticas de leitura coexistirão nas atividades de escrita.

Nessa perspectiva, é notável que a atenção que os pesquisadores atribuem às práticas de escrita é, relativamente, maior. E sobre essa questão, Marcuschi (2001, p. 19) afirma que a escrita “permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos”. Para o autor, a escrita é uma das maiores construções da história e superou os limites da fala. Graças à escrita, a humanidade pode registrar o que foi falado por pessoas em épocas e lugares muito distintos. Assim, é de fundamental importância ensinar a escrita de forma dialógica, entrelaçando conhecimentos e elementos.

Marcuschi (2001) também assevera que a leitura e a escrita vão além da pura e simples decodificação de palavras, letras e enunciados. A escrita se concentra na produção de sentidos, fazendo com que o sujeito se torne um autor de sua própria existência. O ensino da escrita vai muito além do que a simples formação do cidadão, tendo em vista que possibilita a compreensão do mundo de forma ampla, sendo também uma ferramenta de reflexão, uma resposta às demandas do contexto social. A escrita, ainda, oferece uma importante possibilidade de o indivíduo desenvolver suas próprias ideias e opiniões ao longo de toda a sua vida. Portanto, a escrita não deve ser ensinada de modo isolado e autônomo, e sim articulado com as vivências e o meio social no qual o sujeito está inserido.

Segundo Geraldi (2011), para mantermos uma coerência entre a concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação contemporânea, precisamos pensar a escrita como um processo que apresenta estágios de desenvolvimento, bem como etapas de construção que vão desde o planejamento até a reescrita de maneira reflexiva. Desse modo, refutamos a convencional ideia de que a escrita se organiza em torno de procedimentos padronizados (estrutura ou regras), voltados apenas aos elementos estruturais dos textos, deixando de lado outras dimensões que são igualmente importantes.

Conforme Street (2010, p. 542), “enquanto os modelos dominantes de ensino de produção textual tendem a enfatizar listas padronizadas de itens a serem seguidos, geralmente

[colocando em foco] a estrutura do texto”, as abordagens contemporâneas de estudo das línguas articulam teorias que contemplem as questões socioculturais que envolvem as práticas de leitura e escrita. Uma das contribuições teóricas de Street sobre essa questão ocorreu na ministração de disciplinas sobre letramento na Faculdade de Educação (*Graduate School of Education, GSE*), da Universidade da Pensilvânia.

Juntamente com seus alunos, Street levantou um conjunto de conceitos funcionais para abordar questões pertinentes à escrita, e a terminologia “dimensões escondidas” foi um desses conceitos. No desenvolvimento de tais disciplinas, Street e seus alunos ocuparam-se da análise do processo de produção textual de ‘artigos acadêmicos’ com a intenção de identificar quais seriam as dimensões que geralmente não são levadas em conta, durante a produção dos gêneros textuais, mas que são percebidas pelos docentes no momento da correção dos textos. Assim, Street ressalta que “estava especialmente interessado nos critérios escondidos que são utilizados por orientadores, por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódicos” (STREET, 2010, p. 542).

O foco de Street era esclarecer essas dimensões para que os alunos/autores pudessem perceber as futuras reações dos leitores a respeito do texto produzido. Explicitamos que embora o ponto principal da análise de Street tenha sido as ‘práticas escondidas’, o autor não desconsiderou o poder das marcas linguísticas que estruturam a produção escrita. Dessa maneira, percebemos nas entrelinhas que o autor, inteligentemente, dialoga com a concepção bakhtiniana de que “os dois pontos de vista abstratos – o linguístico-formal e o psicológico – conservam sua importância. Sua colaboração é inclusive necessária, porém em si mesmos, tomados isoladamente, estão mortos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 164).

Desse modo, alicerçado nos aspectos mais abrangentes da prática social da escrita acadêmica, Street (2010) procurou desenvolver essas dimensões de maneira “menos padronizada” e “mais interativa”. Para isso, na condição de professor, Street desenvolveu um projeto de letramento em sala de aula, que resultou no artigo *Dimensões “escondidas” na produção de artigos acadêmicos*. Nesse texto, o autor explica os detalhes e os resultados do seu experimento:

Na aula, discutimos e elaboramos uma lista de dimensões escondidas, por exemplo, *a voz do autor*, ponto de vista e a pergunta “Para quê?” [...] A lista final resultou dos debates em aula, embora eu tenha apresentado um esboço prévio e explicado vários aspectos. Cada aluno teve de entregar aos colegas, por escrito, a primeira versão do trabalho final proposto pela disciplina, um artigo de 5.000 palavras cuja versão final seria de ser entregue após o término das aulas. Em sala de aula, os alunos disponibilizaram seus textos eletronicamente em tela que permitia o controle das alterações. Um teclado foi compartilhado entre os alunos, que inseriram comentários

durante a discussão sobre as dimensões escondidas (STREET, 2010, p. 542-543, grifos do autor).

Ainda que a proposta das *dimensões escondidas* seja de base experimental, percebemos nesse processo um engajamento metodológico, comprometido com a concepção dialógica de linguagem, visto que Street dá ênfase às relações interacionais – “a discussão do texto; o *feedback* escrito pelo tutor e pelos colegas; e a reação do escritor/autor do texto ao *feedback* recebido” (STREET, 2010, p. 543) – em que se dá a construção textual. Assim, esse procedimento de análise utilizado por Street caracteriza a ‘escrita como trabalho’, conforme dito, anteriormente. Desse modo, trabalhar com o ensino-aprendizagem da escrita a partir da perspectiva dialógica “exige reflexão constante sobre a efetividade do processo de interação” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2019, p. 114).

No que diz respeito aos resultados, segundo Street (2010), estes não foram estaticamente conclusivos, mas reflexivos e sugestivos. Durante o processo de avaliação dos textos, Street trouxe à tona várias características da escrita que ultrapassaram os elementos linguísticos convencionais. Para descrever e explicar as ‘práticas ocultas’ (reveladas) do processo de produção textual, o autor elaborou uma lista de dimensões, em formato de quadro. Vejamos a seguir de forma adaptado.

Quadro1: Lista de dimensões implícitas

Dimensões	Explicitações
Enquadramento	Refere-se ao “tipo e ao propósito” dos textos a serem produzidos. Isto é, remete-se ao estudo prévio do gênero do texto e dos objetivos que tal texto pretende alcançar.
Contribuição	Refere-se a utilidade do texto a ser produzido. Ou seja, o que determinada produção textual pode oferecer aos leitores.
Voz do autor	Refere-se a subjetividade autoral intrínseca a produção de textos. Isto é, todo texto acarreta ideologias e identidades daquele que o produz.
Ponto de vista	Refere-se “às maneiras com que os escritores se projetam em seus textos para comunicar sua integridade, comprometimento e a relação que mantem com o tema e com os leitores” (HYLAND, 1999, p. 99-101)

Fonte: Street (2010, p. 548-549).

Segundo Street (2010) as questões esclarecidas no quadro 1, sendo trabalhadas (em sala de aula) antecipadamente à produção dos gêneros possibilita uma escrita mais significativa e consciente. Dessa forma, nesta pesquisa, importa dizermos que todas essas dimensões foram trabalhadas durante a realização das oficinas. No entanto, essas quatro dimensões não totalizam

as deduções que envolvem o processo de ensino aprendizagem da escrita, pelo contrário a partir delas outros aspectos podem ser percebidos e as implicações acerca da escrita acadêmica tornam-se mais amplas. A abordagem das dimensões escondidas fez-se necessária para realização da presente pesquisa, à medida que tomamos como campo de investigação, o ambiente universitário.

Dito isso, dando seguimento às nossas reflexões, abordaremos na próxima seção sobre os gêneros textuais – fenômenos históricos profundamente vinculados à representação da linguagem.

3.2 O gênero resumo acadêmico

Toda manifestação verbal se dá sempre por meio textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero (MARCUSCHI, 2008).

A noção de gênero textual/discursivo acarreta uma abundância de perspectivas, que não caberia no espaço desta seção. No entanto, faremos uma breve discussão sobre os principais preceitos que sustentam esse fenômeno. Os estudos acerca desse elemento teórico da linguagem, segundo Marcuschi (2008, p. 152) “é muito antigo e achava-se concentrado na literatura [...] tendo origem em Plantão na tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica”. Com o passar das épocas, o conceito de gênero extrapola as pretensões literárias, do final do século XX até a contemporaneidade, dando origem a uma impressionante quantidade de pesquisas sobre os gêneros textuais/discursivos e uma variedade de perspectivas que contemplam várias áreas do conhecimento.

Conforme Swales (1990, p.33), “hoje, o gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. É assim que se usa a noção de gênero textual/discursivo em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na Linguística, segundo Marcuschi (2008, p. 147). No que se refere à área da Linguística, mais especificamente Linguística Aplicada, no contexto dos letramentos acadêmicos, discutimos a seguir a noção de gênero a partir dos subsídios teóricos da perspectiva socioideológica de Volóchinov (2017).

Para isso, iniciamos nossa reflexão sobre o uso das terminologias “gênero textual” e “gênero discursivo”. Para esclarecer essa questão Marcuschi (2008) dedicou uma seção (2.4

Noção de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo) no livro – *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, por julgar importante entendermos os termos que usamos em nossas pesquisas. Sobre o termo “gênero textual”, Marcuschi afirma,

[...] refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horoscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais, e assim por diante*. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 155, grifos do autor).

E sobre o termo “gênero discursivo”, Marcuschi reitera que,

[...] constitui muito mais “uma esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instancias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados [...] como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Essa exposição não é exatamente para discutirmos qual das terminologias é mais pertinente. Segundo o referido autor, as duas expressões “podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro identificar algum fenômeno em específico” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Na presente pesquisa, por exemplo, fazemos o uso das duas expressões (gênero textual/discursivo), mas para nos referirmos aos elementos estruturais dos textos, empregamos o termo *gênero textual*.

Contudo ratificamos que nosso interesse de pesquisa está mais voltado às questões extralinguísticas presentes no processo de produção textual, como dito anteriormente, nossa atenção centra-se nas práticas dialógicas que estão para além da estrutura, e que são essenciais para o desenvolvimento da proficiência escritora. Diante disso, neste trabalho será mais comum o uso do termo *gênero textual/discursivo*, com a visão de que estes são fenômenos históricos profundamente unidos à vida cultural e social, que cooperam no processo de concretização das atividades comunicativas.

Em consideração aos nossos interesses de pesquisa, prosseguimos essa reflexão elucidando os preceitos do próprio Bakhtin (2011 [1992]) acerca do gênero. Ressaltamos uma

situação interessante sobre esse assunto, a ideia de gênero orientada pela concepção de linguagem como interação verbal que partiu dos estudos de Medviédev e Volóchinov (1929), porém tais autores não formularam uma teoria de gênero. Assim, mais adiante, Bakhtin “ampliou” e “refinou” o conceito de gênero nos seus trabalhos dos anos 1960.

Na primeira edição (1992) da coletânea “Estética da criação verbal”, Bakhtin dedica um ensaio para discutir a problemática e definição de gênero. Assim o autor fornece para o termo subsídios teóricos mais amplos, vejamos:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciando particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de comunicação, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifos do autor)

A partir dessa definição, compreendemos a “riqueza” e a “diversidade” dos gêneros. Para Bakhtin os gêneros discursivos são inesgotáveis, assim como a multiforme atividade humana. Contudo, para sistematizar a noção de gênero, o autor elenca três dimensões comuns a constituição dele. A primeira dimensão é o *conteúdo temático* que se refere ao “assunto ou tópico principal de um texto. É o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, no acento valorativo dado pelo locutor, determinado pelas formas linguísticas da língua e pelos elementos não verbais da situação” (MELO; BATISTA-SANTOS, 2020, p. 118).

A segunda dimensão é o *estilo*, que se refere “às seleções linguísticas que fazemos para externar o que queremos dizer, para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem estar relacionadas à seleção dos recursos lexicais, gramaticais, do registro linguístico da língua” (MELO; BATISTA-SANTOS, 2020, p. 118). E a terceira dimensão é a *construção composicional*, que se relaciona à macroestrutura textual, à progressão temática, à coesão e à coerência do texto (MELO; BATISTA-SANTOS, 2020, p. 118-119).

Nessa sistematização dos gêneros, “à medida que as esferas de atividades sociais são ampliadas e se tornam mais complexas, os gêneros diferenciam-se e, também, ampliam o seu

repertório em cada cultura” (PEREIRA, 2022, p. 106). Tais diferenças categorizam os gêneros discursivos em duas dimensões, a primária e a secundária. Na dimensão primária os gêneros discursivos “nascem da comunicação verbal não mediada, o que implica dizer que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (PEREIRA, 2022, p. 107). Em outras palavras,

são determinados gêneros discursivos primários, os gêneros que passam a servir de base para desencadear outros tipos de gêneros discursivos. Geralmente os gêneros primários são de natureza oral e por intermédio deles vão surgindo outros gêneros, com adaptações diversas, conforme a necessidade e a complexidade que envolve o momento enunciativo (SILVA, 2021, p. 38).

Na dimensão secundária os gêneros discursivos “se tornam mais complexos, no processo de sua constituição, ao absorverem e transmutarem diversificados gêneros primários” (PEREIRA, 2022, p. 107). Isso significa que os gêneros secundários “são todo e qualquer ato de comunicação cultural mais evoluída. Esses gêneros, de natureza escrita ou oral absorvem os gêneros primários e passam a dar outro sentido dentro de construções mais complexas, ocasionando a mutabilidade dos mesmos” (SILVA, 2021, p. 38).

O gênero primário ou secundário é determinado pela multiforme e variedade de esferas em que ocorrem os atos de comunicação. No âmbito da esfera acadêmica, os gêneros utilizados e produzidos são secundários, como no nosso caso, o gênero resumo acadêmico. Como dito anteriormente, cada esfera da atividade humana possui maneiras próprias de utilização da linguagem por meio dos gêneros. Assim, é necessário conhecermos o meio no qual esse gênero circula, pois dependendo da esfera comunicativa em que se usa o gênero resumo, ele ganha um determinado o sentido.

Na prática acadêmica, a atividade de resumir é frequentemente solicitada pelos professores de ensino superior que propõem a produção de resumos de gêneros em circulação no contexto universitário. Esses gêneros caracterizam-se por possuírem um enunciador autorizado pelo meio científico a veicular conhecimentos advindos de estudos e pesquisas. Essa autorização, somada ao poder da escrita, pode criar para o leitor um efeito de verdade, situando o discurso científico num espaço do *saber* que encontra respaldo na ciência (RIBEIRO, 2006, p. 73, grifo do autor).

A produção de resumos na academia requer o uso de uma linguagem científica, uma vez que na universidade o estudante assume uma posição ‘intelectual’. Assim, conforme Ribeiro (2006, p.73), na esfera acadêmica, o resumo pode ser “entendido como toda atividade que evidencia de forma clara e concisa a compreensão geral de um texto-fonte que não foi somente produzido, mas também lido e interpretado por um aluno.”

Diante de todas essas considerações, define-se como *resumo acadêmico* um texto que explicita de forma clara uma compreensão global do texto lido, produzido por um aluno-leitor que tem a função demonstrar ao professor avaliador que leu e compreendeu o texto pedido, apropriando-se globalmente do saber institucionalmente valorizado nele contido e das normas as quais o gênero está sujeito. Nessa esfera de circulação, a função do resumo acadêmico é ser um texto autônomo, que recupera de forma concisa o conteúdo do texto lido numa espécie de equivalência informativa que conserva ou não a organização do texto original (RIBEIRO, 2006, p. 76, grifo nosso)

Falar a respeito de resumo no contexto acadêmico é falar sobre um dos gêneros mais solicitados pelos professores para a realização das atividades de produção textual nas mais variadas disciplinas. Mas, apesar de esse gênero ser bastante solicitado, falando aqui no contexto universitário, muitos estudantes encontram dificuldades em sua produção. E uma das possíveis razões para isso é o fato de que nem sempre o seu ensino é efetivado, sistematicamente. Faz-se necessário, quanto à produção de qualquer gênero secundário, que antes o professor o ensine com clareza, expondo a função social do mesmo (o que se deseja comunicar e o efeito que se pretende produzir no interlocutor) e os objetivos que pretende atingir com tal produção.

Pensando nisso, as pesquisadoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) elaboraram um material didático: “Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos”, publicado, no livro *Resumo*, para promover o ensino aprendizagem do gênero resumo acadêmico, segundo as exigências comunicativas da esfera universitária, pois se o estudante chega à universidade ainda precisando desenvolver habilidades de escrita, cabe a instituição dar-lhe condições para que as desenvolva, e assim se torne um leitor/produtor proficiente, de modo a ser bem-sucedido nas relações comunicativas dessa e de outras esferas.

Sobre o processo de escrita, na próxima seção discutimos o desenvolvimento da competência escritora.

3.3 O desenvolvimento da proficiência escritora

Implica na constante interação entre as características do contexto de produção, as do produtor, as do texto propriamente dito e as do leitor ao qual o texto se destina. (LIMA; CABRAL, 2019).

Consoante a discussão que apresentamos na seção anterior, acerca da complexidade que envolve a constituição dos gêneros acadêmicos, nesta seção, trataremos da proficiência em escrita, isto é, da capacidade de produzir textos de determinado gênero (KELLOG; WHITEFORD (2012). Nesse sentido, iniciamos por uma questão muito importante, que é o histórico educacional brasileiro, dentro da amplitude que cerca essa temática, e nos atentaremos a uma realidade em específico, ‘o estudante chega à universidade com pouca ou nenhuma familiaridade com textos acadêmicos’. Segundo Lima e Cabral (2019),

A análise do histórico educacional brasileiro demonstra, que apesar da democratização e universalização educação básica, há uma crise qualitativa na formação discente, o que incide nos egressos do Ensino Médio, que, conforme apontam os indicadores educacionais, como o Programa Internacional de Avaliação (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentam baixo nível de proficiência leitora e escritora. [...] outro fator notável é que os jovens egressos da Educação Básica, chegam ao ensino superior com dificuldades de leitura e escrita, não sanadas no período de escolarização (LIMA; CABRAL, 2019, p. 59-60).

A vista disso, segundo Batista-Santos (2018, p. 92), esse problema reflete a tradição do modelo autônomo de letramento, significa que as práticas de ensino-aprendizagem da educação no Brasil, ainda estão “pautadas em habilidades neutras ou métodos desenvolvidos por repetições esvaziados de sentido social crítico” repercutindo na pouca valorização do desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes.

Tal realidade levou as universidades a ressignificação do seu papel. Como dito na seção 2.2, coube aos professores do magistério superior preocuparem-se com a didatização dos gêneros textuais/discursivos para alçar alunos recém ingressantes. Dado que recaiu sobre a universidade a consciência de promover “estratégias para suprir as carências na formação desses ingressantes, dando-lhes base para se apropriarem do saber, de forma a desenvolverem as competências necessárias para prosseguir os estudos” (LIMA; CABRAL, 2019, p. 60).

Diante do exposto, a presente pesquisa reflete essa consciência, à medida que, nosso trabalho parte dos resultados de um curso de extensão (*Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na universidade*) que fomentou o ensino-aprendizagem de estratégias significativas para o desenvolvimento do Letramento Acadêmico, possibilitando ferramentas necessárias para que os estudantes se apropriassem das práticas de leitura e escrita que circulam na esfera acadêmica, promovendo uma formação política, crítica e responsiva no que se refere ao domínio de gêneros textuais/discursivos (BATISTA-SANTOS, 2018). Em síntese, falamos mais sobre o desdobramento deste texto, na seção 3.2.

Todo esse contexto evidencia que em uma perspectiva dialógica de ensino, a escrita é vista como um processo que compreende atividades enunciativas profundas e que requer dos sujeitos um repertório de habilidades linguísticas e extralinguísticas. Desse modo, a compreensão de escrita como trabalho,

cerne dessa concepção é pensar a escrita como um processo que apresenta etapas que vão desde o planejamento até a última versão da reescrita, considerando o caráter recursivo que a escrita possibilita. Trata-se de uma construção que se dá por meio da interação, uma prática colaborativa, em que o professor é mediador da atividade, por meio dos comentários de revisão, aproximando-se mais de um coautor, leitor/ revisor do que de um avaliador, no verdadeiro papel do *outro*, na concepção dialógica; e o aluno é efetivamente reconhecido como sujeito autor de seu discurso (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 113, grifo dos autores).

Desse ponto de vista, percebemos que no processo produção textual “selecionar as palavras e organizá-las na linearidade dos enunciados não é suficiente” (LIMA; CABRAL, 2019, p. 61), é necessário levar em consideração as dimensões constitutivas (*conteúdo temático, estilo, construção composicional*) dos gêneros acadêmicos e as dimensões implícitas que fazem parte do processo, “o que exige que o produtor avalie de forma recursiva suas escolhas e as formas de construção, verificando se elas estão de acordo com os sentidos pretendidos por ele” (LIMA; CABRAL, 2019, p. 61).

Essa compreensão de escrita nos condiciona a uma noção de texto equivalente aos princípios socioideológicos da linguagem. Assim, Beaugrande (1997, p. 10) postula que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, nessa concepção o texto,

pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela ‘*refrata*’ o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele *refrata o mundo* na medida em que o reordena e reconstrói (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Nessa direção, entendemos que a produção textual “deve ser observada da perspectiva de uma constante interação entre as características do contexto de produção, as do produtor, as do texto propriamente dito e as do leitor ao qual ele se destina” (LIMA; CABRAL, 2019, p. 61). Vale apresentar, ainda, a contribuição conceitual de Koch, (1997), pois a visão de texto dessa autora, enriquece nossa reflexão. Para Koch (1997, p. 22),

o texto é uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Essa interpretação nos remete, por fim, à competência escritora. Todos esses conceitos contribuem para a formação de operações necessárias às quais o estudante/produtor precisa recorrer para produzir ou ler um texto. Tais operações devem ser desenvolvidas no contexto de ensino aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos, não só na esfera acadêmica, mas em todas as esferas de educação (Ensino Fundamental, Ensino Médio etc.).

Segundo Cabral e Marquesi (2018), é imprescindível que os estudantes tenham conhecimento desses conceitos “e os compreenda como processos que podem auxiliá-lo na escrita, especialmente se os utilizar sabendo como ocorrem”. Conforme as autoras, somente um produtor proficiente é capaz de ter essa clareza. Portanto, essa maturidade do estudante/produtor precisa ser desenvolvida ao longo da sua formação escolar.

O desenvolvimento da competência escritora é um trabalho que se organiza em torno das etapas que constituem o processo de produção textual: planejamento, revisão e reescrita. Para sistematizar esse trabalho, Kellogg (2008) estabeleceu o desenvolvimento da competência escrita em três ‘macroestágios’, denominados de: i) *knowledge-telling* (conhecimento relatado), ii) *knowledge-transforming* (conhecimento transformado) e iii) *knowledge-crafting* (conhecimento retrabalhado) (LIMA; CABRAL, 2019). A partir dessa tradução, apresentamos a seguir uma descrição explicativa desses estágios.

De acordo com Cabral e Marquesi (2018, p. 55), no **primeiro estágio** – conhecimento relatado – “o produtor escreve para contar o que sabe”. Nessa etapa o produtor limita-se a dizer aquilo que ele sabe, ou seja, o centro da produção está nele mesmo e o planejamento restringe-se à “geração e recuperação” de ideias. Nesse sentido, “há pouca interação entre planejamento e textualização, com pouca revisão” (LIMA; CABRAL, 2019, p. 62).

No **segundo estágio** – conhecimento transformado – “o produtor transforma o que sabe em seu próprio benefício, pois leva em conta seus objetivos”. Porém, apenas a representação de si próprio é apreciada no momento da revisão, ou seja, nesse estágio, “a interação no processo de escrita envolve apenas o produtor, seus objetivos e o texto”. Já o **terceiro estágio** – conhecimento retrabalhado – é característico de estudantes produtores proficientes (CABRAL; MARQUESI, 2018, p. 55-56). Esse estágio é considerado o nível de construção de conhecimento crescente, em que “o produtor do texto, além de ter uma representação do texto que pretende elaborar, tem uma representação de si e constrói uma imagem do leitor”. Essa

interação entre autor, texto e leitor determina que o estudante alcance o nível avançado do desenvolvimento da competência escritora. O entendimento desses estágios nos direciona à constituição do estudante/escritor proficiente, conforme apontam Lima e Cabral (2019, p. 63),

Os estágios de desenvolvimento da proficiência escritora propostos por Kellogg têm sido reconhecidos por outros pesquisadores, como Coker (2012). A diferenciação entre o estágio 1 e o estágio 3 permite distinguir um escritor experiente do inexperiente, ou imaturo; o produtor de texto que encontra no estágio 2, embora tenha uma escrita já mais desenvolvida, não proficiente, pois não inclui o leitor em seu processo de produção, o que resulta em uma revisão mais superficial.

Nessa lógica conceitual, Batista-Santos (2018) ao pesquisar sobre as práticas de leitura no ambiente acadêmico, baseada na concepção de linguagem como forma de interação, formula uma explicação para o conceito de *leitor proficiente*, para se referir a esse tipo de leitor. A autora propõe a expressão *sujeito-leitor-responsivo*, para denominar “aquele que assume uma postura crítica, objetivando uma interpretação que vai além da estrutura linguística explícita” (BATISTA-SANTO, 2018, p. 97).

Em vista que defendemos que o domínio da escrita na universidade “está intimamente ligado ao desenvolvimento da leitura, uma vez que esta amplia os conhecimentos do produtor” (CABRAL; MARQUESI, 2018, p. 66), aproveitamos a formulação do conceito de *sujeito-leitor-responsivo*, proposto por Batista-Santos (2018), para esclarecermos nossa determinação de *escritor proficiente*. Para isso, acrescentaremos na prescrição da autora, o sentido de escrita.

Para Batista-Santos (2018, p. 97) o *sujeito-leitor-responsivo* – tomamos aqui como o mesmo que um escritor proficiente – é o sujeito capaz de “relacionar múltiplos discurso e vozes sociais, trazendo à tona as práticas inerentes da natureza interdiscursiva e polifônica da linguagem”. Ele (*sujeito-leitor-responsivo/escritor proficiente*) pratica uma leitura “atenta e sagaz” por intermédio da interação dialógica entre as informações contidas no texto, os seus conhecimentos prévios e a relação entre o “eu-outro” ao passo que pratica uma escrita “crítica e consciente” por meio da mesma interação dialógica entre planejamento, textualização e revisão. Em síntese, segundo Batista-Santos (2018, p. 97), o *sujeito-leitor-responsivo* – escritor proficiente – “é situado nas práticas sociais de linguagem” e “assume uma postura ativa, responsiva e atenta” com o objetivo de apreender e de interpretar os múltiplos sentidos durante as práticas de leitura e escrita, “ampliando suas reflexões, refutando, aceitando ou acrescentando novas ideias às suas”.

Diante do exposto, abordamos na próxima seção, a importância da reescrita no processo de produção textual, em articulação com a noção de escrita como trabalho e os estágios do desenvolvimento da proficiência escritora.

3.4 O processo de reescrita no desenvolvimento da produção textual

“A revisão e a reescrita, etapas também fundamentais para o aprimoramento da produção escrita” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013).

Ao admitir a linguagem em uma perspectiva dialógica faz-se necessário pensar sobre a escrita fora do campo da linearidade, reconhecendo a inerência do seu movimento recursivo. Conforme Menegassi e Gasparotto (2019, p. 113), “os estudos sobre a escrita que se ancoram na noção da Análise Dialógica do Discurso (ADD) partem da concepção de escrita como trabalho”, como dito anteriormente, na seção 2.3. Nessa concepção, a produção do discurso escrito (o texto) abrange etapas e orientações sistematizadas em uma reflexão constante sobre a efetividade da interação verbal. Desse modo,

na concepção de escrita como trabalho, assim, como na ADD, não se prevêem etapas ou orientações engessadas de prática de linguagem. Ao contrário, é justamente o conhecimento aprofundado dos pressupostos teóricos-metodológicos que compõem essa concepção que evidencia a necessidade constante de o professor ou *pesquisador* voltar-se para as condições enunciativas em que ocorre a interação e os objetivos que a norteiam. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 114, grifo nosso)

A escrita não pode ser vista como um movimento linear, mas deve ser compreendida como “um trabalho que se desenvolve em diversos processos que envolvem desde o plano das ideias até a versão final de um texto” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013, p. 29). Dessa forma, considerar a escrita como trabalho requer uma nova reflexão acerca da noção de texto. Segundo Marcuschi (2008, p. 72), esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, nem simplesmente um artefato linguístico “mas é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Tal conceito corrobora com a proposta de Koch (1997, p. 22, grifo nosso), para quem

o texto é uma manifestação verbal *constituída* de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitivas, como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas socioculturais.

O verbo “construir” empregado na definição de Koch (1997), nos remete a “algo que se dá em processo e, como tal, é constantemente reavaliado, repensado, revisado” (CABRAL; MARQUESI, 2018, p. 54). Assim o conceito de texto assente com a concepção de escrita como trabalho. Nesse paralelo discutiremos a seguir sobre as etapas que compõem o processo de produção textual – o planejamento, a revisão e a reescrita – são atividades recursivas que sendo ensinadas (em situação escolar) de forma apropriada resultam na elaboração de textos mais coesos e compreensíveis.

O processo de planejamento da produção textual, na visão de Serafini (1987), centra-se na organização e destruição do tempo disponível para a escrita, considerando a situação de produção e o gênero textual/discursivo requerido ao estudante. Por exemplo, “o tempo disponível para uma redação é, em geral, muito limitado” (SERAFINI, 1987, p. 24). Segundo a autora, durante a planificação, além de se preocupar com o tempo, o estudante deve pensar sobre o que vai escrever. Dessa forma, é preciso refletir sobre o conteúdo temático, sobre os problemas que envolvem determinada temática. Para Serafini (1987), na produção textual não se deve esperar por inspirações, mas investir tempo na etapa de planejamento.

Lima e Cabral (2019) referem-se a essa etapa como *plano de texto* ou *planificação textual*. A perspectiva dessas autoras é mais ampla. Envolve vários movimentos que compreendem a definição de objetivos, a geração, a recuperação, a seleção e a organização de ideias, como também a definição de um possível leitor. Para as autoras, a etapa de planejamento constitui um processo complexo que somente produtores proficientes são capazes de realizá-lo, plenamente. Nas palavras de Lima e Cabral (2019, 66-67),

a elaboração de planos de texto prévio [...] têm evidenciado os efeitos positivos da elaboração de planos de escrita. Essa elaboração permite ao estudante tomar consciência de quem é seu leitor e lhe fornece os elementos para a construção mental do contexto da escrita, representação essa que pode ser transferida ao texto, possibilitando a construção efetiva de um contexto a ser explicitado no texto por meio de marcas linguísticas. A elaboração e a construção de representações e de modelos de situação que fundamentarão a elaboração do texto, assim compreendidas, constituem elementos da produção textual que podem passar por reavaliações e reformulações durante o processo de escrita, conduzindo também a uma reformulação do plano textual.

Diante do exposto, estamos cientes da relevância que o planejamento possui para o bom desempenho da produção textual. Sobre as demais etapas, revisão e reescrita, ponderamos que são “concebidas como processos intercambiáveis”, porém apresentam distinções entre si. No que tange à justaposição dessas etapas, Menegassi (1998, p. 32) postula que **a revisão**, “na verdade é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na

construção do texto, pois é a partir de revisões efetuadas no texto que surge a reescrita, portanto a revisão é uma condição para a reescrita”.

Consoante as diferenças que tornam as etapas de revisão e reescrita distintas, porém complementares, salientamos que o processo de *revisão* pode intervir em todo o curso da produção escrita, para a manipulação e reformulação do texto. Além disso, a revisão pode ocorrer até mesmo no plano das ideias, antes de serem colocadas no papel (RUIZ, 2010), de maneira mental e dialogada pelo próprio produtor consigo mesmo (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013, p. 30). No entanto, a *reescrita* também tramita a etapa de planejamento, contudo, ela só ocorre após as correções e avaliações feitas por meio da revisão.

Segundo Menegassi (1998), a *correção* e a *avaliação* são sub etapas do processo de revisão. Voltar ao texto, corrigindo e avaliando as escolhas discursivas e lexicais, consiste em uma atividade reflexiva e expressiva, pois “ao ler o que escreveu, o escritor pensa sobre a escrita e a escritura, engajando-se num importante processo de pensamento e reflexão” (GEHRKE, 1993, p. 116). Nesse sentido, a *revisão* é o momento que demonstra a vitalidade da interação dialógica, pois revisor e escritor dialogam a respeito da produção (texto), concordando, discordando, acrescentando, substituindo ou modificando a ordem dos elementos discursivos, resultando, na reescrita do texto, “sendo a reescrita a atitude responsiva do autor diante da revisão do outro-leitor” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013, p. 31).

Um aspecto sobre a revisão que importa pontuarmos, é que ela pode partir tanto do próprio produtor (estudante), como de outros sujeitos envolvidos no processo de produção textual, como os colegas de classe e, principalmente, o professor, pois “na grande maioria das vezes, é o professor que revisa o texto do aluno” (MENEGASSI; GAFFURI, 2010, p. 2). No contexto de ensino-aprendizagem, o professor como corretor/avaliador retém uma grande responsabilidade no desenvolvimento da produção textual. Faremos menção ao seu papel na próxima seção, onde discutimos as implicações do *feedback* para o progresso da competência escritora. A partir das revisões efetuadas pelo professor é que se materializa a compreensão do aluno perante os apontamentos da revisão, assim, procede-se a etapa da reescrita do texto.

Desse modo, a etapa da reescrita, segundo os apontamentos de Menegassi e Gaffuri (2010, p. 3), pode ser compreendida como o momento em que o produtor reestrutura o seu texto, tendo em consideração os comentários feitos pelo professor revisor. Portanto, para os referidos autores, a atividade de reescrita “implica em uma análise: já que o texto é novamente lido, observando principalmente os comentários feitos; reflexão, pois o aluno/escritor ao receber os comentários poderá”:

a) atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido; b) atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações; c) atender a revisão e complementar com uma reformulação, além daquele que lhe foi apresentada; d) apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que foi proposto na revisão; e) optar por não entender as sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013, p. 31).

Tais atitudes por parte do estudante/produzidor refletem três formas de reescrita, isto é, o processo de reescrita pode ocorrer de formas diferentes à medida que o estudante atende aos comentários de revisão. Assim, segundo Ruiz (2010), a **reescrita pode ser total** ou **parcial**. A *reescrita total* dá-se através da reformulação sobreposta à escrita original do texto. Já na *reescrita parcial* ocorrem reformulações pontuais não sobrepostas à escrita original. Com relação às formas de reescrita, Menegassi e Gasparotto (2013) observam que o estudante, durante a reescrita, opera diferentes estratégias que marcam sua responsividade discursiva. Logo, trata-se,

[...] de operações linguístico-discursivas empregadas a partir das revisões efetuadas. Fabre (1986, *in* Menegassi, 1998) sistematizou as seguintes operações linguísticas-discursivas empregadas na reescrita: a) *adição ou acréscimo* – adição de frase, sintagma, palavra ou elemento gráfico; b) *supressão* – suprime-se um seguimento (frase, sintagma, palavras, elementos gráficos) sem substituí-lo por outro; c) *substituição* – suprime-se um seguimento, substituindo-o por outro; d) *deslocamento* – modifica-se a ordem de elementos, que também podem corresponder a frase, palavras, sintagmas etc (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013, p. 31, grifos nossos).

A articulação de tais elementos no processo da reescrita promove o bom desenvolvimento da produção textual. Por fim, a reflexão acerca das etapas que constituem a materialização do discurso escrito, nos remete à questão da proficiência escritora, uma vez que a prática desses processos evidencia as diferenças entre um produtor mais experiente e aquele que ainda se encontra na posição de iniciante. Isto é, a partir da análise metodológica do todo que envolve o trabalho da escrita, é possível identificar em qual estágio de desenvolvimento da competência escritora se encontra determinado estudante ou grupo social.

3.4.1 O *feedback* no desenvolvimento da competência escritora

Diante das abordagens desenvolvidas neste capítulo (2), ratificamos que a escrita como prática social resulta dos estudos articulados na concepção de linguagem como interação verbal – criada a partir da perspectiva da dialógica – estabelecida por Bakhtin e seu círculo (2017; 1979 [1929]). Por se tratar de um fenômeno plenamente social, o processamento da escrita envolve dimensões explícitas e implícitas dentro das esferas comunicativas em que se realiza.

Isso significa que em cada ambiente enunciativo, o discurso escrito se manifestará por algum gênero textual/discursivo primário ou secundário.

A manifestação dos gêneros secundários ocorre nas relações de comunicação não mediadas, que por sua vez, representam situações comunicativas mais simples, o passo que a manifestação dos gêneros secundários contempla atividades discursivas mais complexas, que exigem a mediação de habilidades (linguísticas, cognitivas e sociais) de escrita mais profundas. Nesse sentido, a sistematização dos gêneros textuais/discursivos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) precisa ser desenvolvida no contexto de produção da escrita.

Isso posto, muitos pesquisadores da área dos estudos da linguagem têm enfatizado a necessidade de nos voltarmos à investigação/ensino aprendizagem da competência escritora. Como dito na seção 2.3, o desenvolvimento da proficiência escritora implica na “constante interação entre as características do contexto de produção, as do produtor, as do texto propriamente dito e as do leitor ao qual o texto se destina”. Ou seja, a concepção de escrita como trabalho evidencia o conhecimento e prática de três etapas (planejamento, revisão e reescrita) que constituem a materialização da produção textual.

Diante da exploração dessas etapas surgiu a necessidade de abordarmos sobre a perspectiva teórico- metodológica dos *feedbacks*. Dessa forma, apresentaremos a seguir uma breve explanação sobre esse recurso. A princípio julgamos importante apresentar uma definição do termo *feedback* dentro do contexto educacional, em vista de que esse vocábulo comporta uma variedade de significados no campo científico.

Batista-Santos e Silva (2018), ao realizarem pesquisa sobre ‘estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico’, apresentaram em artigo um levantamento acerca do conceito geral da palavra *feedback*. Esse trabalho direcionou as autoras à construção de uma definição que compreendesse a esfera educacional. Desse modo, Batista-Santos e Silva (2018) chegaram à ciência de que no campo da educação, o *feedback*,

refere-se à informação dada ao aluno que descreve e discute seu desempenho em determinada situação ou atividade [...]o *feedback* promove uma conscientização significativa para a aprendizagem, pois adverte os desacertos e acertos dentre a decorrência almejada e o que realmente ocorreu, estimulando a transformação. Além disso, por meio dessa estratégia, os sujeitos são capazes de observarem as ações adequadas, incentivando-se a reproduzir e refletir o acerto (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 58).

Em síntese, para as referidas autoras, o *feedback* caracteriza-se como estratégia metodológica utilizada pelo professor no processo de mediação. Além disso, contribui com a

aprendizagem do processo de produção textual e, conseqüentemente, possibilita ao estudante a reflexão sobre seu aprendizado. Nessa mesma linha de raciocínio, Menegassi e Gasparotto (2019, p, 116, grifos nosso), apontam que,

o termo *feedback* toma nuances diversas nos estudos sobre revisão textual, sendo compreendido como: *apontamento, comentário, questionamento, informação complementar, resposta, retorno*, entre inúmeras possibilidades de apresentação. Em consonância com a teoria dialógica, o termo é atrelado à noção de responsividade, que exerce no outro a possibilidade de compreensão e manifestação de contrapalavra sobre seu discurso, manifestando palavra própria no *feedback*.

Na concepção desses autores, o *feedback* adequado ao contexto de ensino refere-se diretamente ao trabalho de correção que o professor aplica aos textos de seus alunos, no processo de revisão. Além disso, Menegassi e Gasparotto (2019) caracterizam a atividade de revisão como sendo um processo dialógico, tendo em vista que professor e aluno interagem, numa prática colaborativa, por meio de comentários de revisão. Diante dos comentários do professor, surge a manifestação da contra palavra do aluno na reescrita, logo, o *feedback* torna-se visível.

Entretanto, para isso, a reescrita precisa ser mediada por um processo de revisão claro e coerente. Ou seja, nem toda correção proposta pelo professor possibilitará diálogo entre ele e o aluno. Como dito anteriormente, a correção e a avaliação são estratégias que constituem o processo de revisão, portanto, precisam ser bem compreendidas pelos estudantes e bem desenvolvidas pelos professores.

No que se refere às estratégias de correção, alguns autores, como (SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010; ASSIS, 2009), desenvolveram pesquisas acerca da eficácia dessas estratégias para o processo de reescrita. Assim, Serafini (2004), especificamente, propôs três alternativas de correção que conduzem a uma revisão adequada: a correção indicativa, a correção resolutive e a correção classificatória. Para entendê-las, vejamos a explicação a seguir

a) *correção indicativa*: em que, de maneira direta, o professor aponta o erro do aluno, sem oferecer-lhe caminhos para reescrita adequada. b) *correção resolutive*: em que o professor observa o erro e o corrige no próprio texto. Por exemplo, se a ortografia de uma palavra está errada, o professor escreve a palavra corretamente, acima ou abaixo daquela. O procedimento também pode acontecer com frases ou períodos. c) *Correção classificatória*: o professor identifica o erro por meio de uma classificação, oferecendo ao aluno a oportunidade de autocorreção, o que, segundo Serafini (2004), colabora para que, na nova versão, sejam mantidas as intenções originais do aluno (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2013, p. 30, grifos nosso).

Diante dessas abordagens, Ruiz (2010) aponta que tais estratégias podem tornar-se ineficazes, se utilizadas isoladamente. Contudo, a autora indica que é possível combinar esses procedimentos, para se obter melhores resultados. A partir dessas intervenções (correção indicativa, correção resolutiva, correção classificatória), Ruiz (2010) propõe uma nova abordagem de correção, a qual denomina de “textual interativa”, que se dá

por meio de bilhetes nos textos dos alunos, que podem se alocar à margem ou ao final do texto. Por meio do bilhete, o professor pode dialogar com o aluno, colocando-o na posição de sujeito autor; além de comentar os desvios, a revisão pode elogiar o trabalho do aluno, isto é, conversar sobre o aprendizado da prática de revisão de reescrita (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 119).

Por fim, conforme os apontamentos de Menegassi e Gasparotto (2019, p. 119), a configuração simultânea entre o apontamento, o questionamento, o comentário e os bilhetes interativos, como *feedback*, possibilitam o desenvolvimento de uma revisão textual interativa e resulta na construção de uma escrita mais significativa e proficiente. Nessa direção, apresentaremos no próximo capítulo as evidências de toda a teoria explorada até aqui, por meio da narração descritiva e interpretativa do percurso metodológico.

4 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que “o método é a alma da teoria” (MINAYO, 1994, p. 148).

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que orientou o caminho percorrido no cumprimento dessa investigação. Com vistas a uma melhor explanação dos fatos, dividimos este capítulo em quatro subseções, a saber: a primeira discute o viés qualitativo interpretativo da pesquisa. A segunda descreve o contexto, delimita o ambiente de atuação e explica a origem dos dados. A terceira situa o perfil dos participantes envolvidos e, por último, a quarta subseção apresenta os procedimentos de geração e análise dos dados.

Ao levar em consideração o caráter histórico, mutável e dinâmico que representa a linguagem para essa pesquisa, assumimos a abordagem científica da Linguística Aplicada, e nos apropriamos do paradigma interpretativo da pesquisa qualitativa.

4.1 Contextualização da pesquisa: a pesquisa qualitativa-interpretativista

Todas as tendências metodológicas de fundamentação do conhecimento científico, têm sua importância e relevância histórica que contribuem, significativamente, para a construção de novas tendências. Logo, a cientificidade não se reduz a uma forma única e determinada de conhecer, mas se reinventa a partir de pressupostos histórico-metodológicos subjacentes. Porém, não discutimos, aqui, tamanha profundidade epistemológica do fazer científico, pois nosso objetivo neste capítulo é discutir acerca do contexto metodológico que envolve a realização de pesquisas sociais. Isso porque o presente trabalho está inserido no campo das ciências sociais, além de compreendermos o caráter socioideológico que define a verdadeira natureza da linguagem.

Assim, diante de toda a problemática que envolve as questões de produção do conhecimento científico, escolhemos os caminhos metodológicos oferecidos pela Linguística Aplicada, numa perspectiva crítica e indisciplinar.

A Linguística Aplicada é uma ciência do campo social, uma ciência que é reconhecida pelo seu caráter indisciplinar e transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006). É uma área de

investigação recente, com pouco mais de cinquenta anos de história no Brasil, mas que tem desenvolvido métodos inteligíveis para o estudo científico da linguagem. A sua trajetória é marcada por transformações, rupturas e grandes viradas teóricas. Segundo Maria Antonietta Alba Celani, precursora das pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil:

Já está de longe ultrapassada a época em que a Linguística Aplicada era entendida como mero consumo, mera aplicação da Linguística, ocupando posição subserviente, sem foro próprio para o desenvolvimento de pesquisa e para teorização própria. Não cabe aqui, portanto, voltar a argumentar a esse respeito. Minha posição explicitada alguns anos atrás, era bastante clara e resumia, penso eu, o estado da questão, na época (Celani 1992). A Linguística Aplicada era entendida essencialmente como disciplina inserida em área necessariamente multi/pluri/interdisciplinar. Era vista como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos do conhecimento que têm, de alguma forma, preocupação com a linguagem. Hoje gostaria de reformular a perspectiva e as metáforas usadas então - uma ponte com tráfego nos dois sentidos, uma encruzilhada -, para, embora mantenha alguns dos elementos da minha interpretação, passar a examinar a questão sob uma ótica diferente (CELANI, 1998, p. 130, grifos nossos).

Nesse sentido, compreendemos que pesquisar as problemáticas de uso da linguagem a partir da Linguística Aplicada, atualmente, vai muito além de buscar subsídio teórico na Linguística e em outras áreas de investigação científica, tais como, a Psicologia, Sociolinguística, a Antropologia, a Educação, a Filosofia, a Etnografia, entre outras. Dessa forma, Celani (1998) apresenta essa questão sob uma nova ótica, isto é, sob uma visão transdisciplinar, visto que a

[...] transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica* [...] a mera justaposição de saberes não leva à interação, condição essencial para transdisciplinaridade. Não se buscam contribuições de outras áreas, mas sim, a participação ativa de pesquisadores das áreas envolvidas, a fim de se dar conta da problematização que a abordagem do objeto de estudo proposto prova em cada área (SERRANI, 1990). Novos conhecimentos são gerados, passando-se assim, da interação das disciplinas, à interação dos conceitos e, daí, à interação das metodologias (CELANI, 1998, p. 133, grifos da autora).

Isso significa que fazer pesquisa no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada demanda um trabalho dinâmico que envolve o diálogo e a participação fluente de várias áreas do conhecimento. Nessa mesma linha de pensamento, Kleiman (2015) assevera que a abordagem transdisciplinar da LA difere do enfoque multidisciplinar à medida que essa interação dinâmica entre as disciplinas resultaria na produção de conhecimentos que contribuem tanto para a LA quanto para as demais áreas do conhecimento. Essa visão também dialoga com os pressupostos de Moita-Lopes (2009). Inicialmente o autor, afirma que o objetivo

da Linguística Aplicada enquanto ciência consiste meramente em resolver problemas de uso da linguagem em contextos sociais. Mais adiante, Moita-Lopes (2009) apresenta uma nova perspectiva,

[...] opero, atualmente, com a compreensão de que é uma área de pesquisa que tem como objetivo criar inteligibilidade sobre os problemas sociais nos quais a linguagem, tem um papel central (MOITA LOPES, 2008; 2009a) e que, para tal, é fundamental entender como as práticas sociais contemporâneas se organizam. Essas questões chamam atenção para a necessidade de submeter nossas teorias e métodos a um processo contínuo de reflexão ou a uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2007; 2008), a qual, em vez de colocar a área de LA em uma base muito clara na qual se possa trabalhar, considera a LA como um campo que está continuamente sendo refeito, ou seja, que está ancorado em pilares que são instáveis e móveis. É uma visão de construção de conhecimento muito mais complexa do que aquelas de natureza modernista/positivista, mas me parece mais adequada para lidar com a circularidade entre teoria e dados, com o fato de que o conhecimento/verdade é deste mundo, com a necessidade de dar conta de proximidade crítica em relação às práticas sociais que estudamos e de um mundo que está experimentando mudanças rápidas (MOITA-LOPES, 2009, p. 37-38).

A partir dessa ótica, a Linguística Aplicada caracteriza-se como um campo de reflexão e desenvolvimento de inteligibilidades do uso da linguagem em contexto sócio discursivo, havendo problemas ou não. Desse modo, a LA apoia-se em metodologias que levam em conta a situação em que os dados são gerados e que procuram compreender esses dados e suas circunstâncias em toda sua riqueza, complexidade e profundidade.

Isso posto, acreditamos que para lidar com questões de ensino-aprendizagem da língua, na atualidade, é necessário nos apropriarmos dessa abordagem científica, pois algumas pesquisas precisam de uma maior flexibilização dos métodos tradicionais da ciência para que se possa articular o conhecimento de modo a apresentar resultados mais significativos para a sociedade. Portanto, o enfoque transdisciplinar da LA é o caminho mais adequado, para dar conta da heterogeneidade das práticas sociais de uso da língua, que concebem o *corpus* investigativo da presente pesquisa.

A articulação do conhecimento científico, nos diferentes ramos da ciência, suscita “um conjunto de crenças, visões de mundo e de formas de trabalhar, reconhecido pela comunidade científica de *paradigma*” (Kuhn, 1978). Simplificando essa afirmação, Celani (2005) resume a dois, os principais paradigmas de pesquisa na área da Linguística Aplicada como o positivista (quantitativo) e o qualitativo. O paradigma positivista é o que perdurou por décadas e influenciou as ciências sociais com o método quantitativo, considerado um modelo clássico de pesquisa científica, fundamentado nos princípios epistemológicos das ciências exatas. “A principal influência do Positivismo nas ciências sociais foi a utilização dos termos matemáticos

para compreensão da realidade. Sua consequência é a apropriação da linguagem de variáveis para especificar atributos e qualidades do objeto de investigação” (MINAYO, 1994, p. 22).

Nesse sentido, os pesquisadores sociais que trabalham com o método quantitativo “apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta” (MINAYO, 1994, p.22). Isso significa que ao investigarmos os fenômenos que envolvem o processo de produção textual, por exemplo, estaríamos analisando a estrutura visível do texto (seus elementos textuais), desconsiderando as dimensões “escondidas” que fazem parte desse processo. Tal método está intrinsecamente ligado à concepção de linguagem do objetivismo abstrato, tendência filosófica abordada no primeiro capítulo desta dissertação.

No cerne da defesa do método quantitativo enquanto suficiente para explicarmos a realidade social está a questão da subjetividade. Para os positivistas, a análise social seria objetiva se fosse realizada por instrumentos padronizados, pretensamente neutros. A linguagem das variáveis ofereceria a possibilidade de expressar generalizações com precisão e objetividade (MINAYO, 1994, p. 23).

Para concluir esse raciocínio, testificamos que os métodos de interpretação da linguagem de base positivista, estão sustentados em uma certa quantidade de dados, obtidos de amostras de fala gravadas e transcritas, bem como de recortes de textos escritos, nos quais a objetividade é alcançada. Assim, as pesquisas de base positivista têm o uso da linguagem como um produto. Nessa perspectiva metodológica, prevalece o método intuitivo, que é o controle das variáveis, de modo a demonstrarem relações de causa e efeito, rejeitando as intuições do pesquisador. Essas afirmações apresentadas até aqui correspondem a uma postura teórica que antecede os pensamentos intuitivos e subjetivos do paradigma qualitativo.

Contudo, não estabelecemos dicotomia entre esses paradigmas, dado que nossa visão científica é pautada na abrangência teórica da Linguística Aplicada. Assim, corroboramos Minayo (1994, p.22) ao afirmar que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente”, e, assentimos com Celani, ao aduzir que:

Esses dois paradigmas têm aspectos comuns, quer no que diz respeito a objetivos gerais, valores fundamentais, quer no que se refere ao uso do poder e a códigos de conduta. Embora objetivos e valores fundamentais sejam realizados de maneiras diferentes, ambos os paradigmas se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder (CELANI, 2005, p. 106).

Dito isso, discutiremos, a seguir, sobre as proposições que constituem o paradigma qualitativo, pois esta é a posição que tomamos neste trabalho. Primeiramente, apresentamos o conceito de pesquisa qualitativa, elaborado por diferentes autores. Em segundo plano, a partir dos pressupostos de John W. Creswell (2010), explicaremos as particularidades que caracterizam os estudos qualitativos, e, por fim, colocaremos em evidência nossa escolha por essa metodologia, bem como a nossa construção enquanto pesquisadores qualitativos.

Para Denzin e Lincoln (2011, p. 3) a pesquisa qualitativa:

É uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Na perspectiva desses autores, a pesquisa qualitativa trata-se de uma atividade inteligível de interpretação de valores culturais e ideológicos, que emergem das relações sociais. No contexto das relações comunicativas de linguagem, por exemplo, a pesquisa qualitativa busca interpretar os significados dos fenômenos linguísticos, e não as suas estruturas. Dessa forma, Celani (2005) defende a natureza interpretativa desse conceito, pois a vertente qualitativa deixa de lado o rigor e a objetividade da ciência clássica, e se debruça no campo da hermenêutica. Assim, a intersubjetividade é um elemento muito forte nesse paradigma, tendo em vista que cada pesquisador terá um ponto de vista sobre determinado objeto de pesquisa, e na Linguística Aplicada, essas múltiplas visões se tornam fundamentais para não encerrar certas questões e certos debates que devem estar sempre em evidência.

Para Minayo (1994), organizadora do livro “Pesquisa social: teoria, método e criatividade”, obra já mencionada nesta seção, a pesquisa qualitativa seria o lugar “da intuição”, “da exploração” e do “subjetivismo”. Segundo a autora, a abordagem qualitativa abrange questões não captáveis em equações, médias e estatísticas, pois seu trabalho consiste em apresentar o mundo dos significados, das ações e das relações humanas com profundidade. Dessa forma, nas palavras da autora:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22).

Isso significa que, em relação à nossa pesquisa, enquanto os modelos teóricos tradicionais de investigação da linguagem, priorizam a análise estrutural e linear do processo de produção textual, estabelecendo formas fixas de avaliação, a abordagem da pesquisa qualitativa volta-se às questões que, na maioria das vezes, permanecem implícitas. O que mais importa ao modelo de pesquisa qualitativa são as dimensões contingentes do processo, ou seja, as análises voltam-se para interpretação da responsividade discursiva que torna a produção textual uma realidade.

De acordo com John Creswell (2010), a abordagem qualitativa é um importante método para apresentação de dados científicos, sendo principalmente útil para pesquisadores sociais e de humanas que pretendem realizar estudos mais focados na exploração de dados bibliográficos e documentais no campo conceitual. Desse modo, Creswell (2010) diz que é apropriado usar a pesquisa qualitativa quando determinado problema ou questão precisa ser explorado; quando desejamos dar voz aos indivíduos que são silenciados por um sistema dominante do saber; ou quando queremos compreender os contextos em que ocorrem os fenômenos. A definição de pesquisa qualitativa, apresentada por esse autor foi a seguinte:

Penso metaforicamente na pesquisa qualitativa como um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material. Este tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples. Como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa. [...] nessa definição, dou ênfase ao *processo* de pesquisa como uma continuidade dos pressupostos filosóficos para a lente interpretativa e até os procedimentos envolvidos no estudo de problemas sociais ou humanos (CRESWELL, 2010, p. 48, grifos do autor).

Segundo o autor, realizar pesquisa numa perspectiva qualitativa assemelha-se ao trabalho minucioso de tear um tecido, cuja analogia abrange a complexidade intrínseca dessa abordagem metodológica. Creswell (2010) demonstra que a pesquisa qualitativa é iniciada por meio do uso de pressupostos bem estabelecidos e estruturas interpretativas fundamentadas, que são as categorias de análise, as quais discutiremos com mais afinco na seção 3.4 *Procedimentos de coleta e análise dos dados* deste capítulo. Essas estruturas servem como pilar teórico para os problemas de pesquisa, e auxiliam o pesquisador a compreender os significados e conceitos importantes que os sujeitos atribuem a problemas de natureza humana ou social.

Vinculado a esse conceito, Creswell (2010) apresenta algumas características que particularizam as pesquisas qualitativas, pois, segundo o autor, elas certamente não apresentam um conjunto definitivo de elementos, mas são úteis ao avançar de uma definição mais

específica. O autor também salienta que essas características não apresentam uma ordem exclusiva de importância, pois elas se desenvolvem ao longo do tempo. A primeira característica colocada por Creswell (2010), refere-se à geração dos dados, haja vista que em pesquisas qualitativas, os dados surgem a partir do ambiente natural dos participantes, isto é, o objeto é analisado de dentro do seu contexto de criação. Dessa forma, existe uma relação interativa entre pesquisador e os participantes colaboradores da pesquisa.

A segunda característica está centrada nos instrumentos de coleta dos dados. Assim, a pesquisa qualitativa baseia-se no pesquisador como instrumento-chave desse trabalho. Isso significa que os próprios pesquisadores se responsabilizam pela coleta dos dados, “por meio de exame de documentos, observação do comportamento e entrevistas com os participantes” (Creswell (2010, p. 51). A terceira característica consiste na multiplicidade dos métodos de análise. Os pesquisadores qualitativos exploram o objeto nos seus múltiplos significados; não se prendem a hipóteses prévias, contudo, conforme Creswell (2010), organizam categorias flexíveis e sensíveis ao contexto dos fenômenos.

A quarta característica revela a complexidade do raciocínio interpretativo dos dados. Trata-se do “processo lógico indutivo-dedutivo” em que o pesquisador qualitativo usa habilidades de raciocínio complexo durante todo processo de pesquisa (CRESWELL, 2010).

A quinta característica refere-se aos diferentes significados que são captados durante a pesquisa. segundo o autor, a pesquisa qualitativa, “tem seu foco nas perspectivas dos participantes, seus significados, suas múltiplas visões subjetivas” Creswell (2010, p.51). A sexta característica define a pesquisa qualitativa como “projeto emergente” em que ao pesquisador é permitido tomar decisões ao longo do processo.

Já a sétima característica, diz respeito à posição ideológica do pesquisador, ou seja, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador compartilhar sua interpretação pessoal acerca das noções investigadas. Quanto à oitava e última característica levantada por Creswell (2010), tem relação com a análise integral dos fenômenos. Isso significa que os pesquisadores qualitativos tentam desenvolver a complexidade holística das questões em estudo, e isso porque as pesquisas qualitativas não se vinculam às relações rígidas de causa e efeito.

Diante disso, compreendemos que a metodologia para as pesquisas qualitativas não pode apresentar uma prescrição rígida, uma vez que ela valoriza uma abordagem interpretativa do mundo. Isso não significa que as pesquisas de cunho qualitativo não estabeleçam planos para a investigação científica. O que ocorre no contexto das pesquisas interpretativas é um comportamento condescendente, pois esse tipo de pesquisa constitui-se num caminho flexível

em que as etapas do processo investigativo podem ser reformuladas a qualquer momento, isto é, novas concepções podem surgir em meio ao processo, e outras podem até ser excluídas.

Na presente pesquisa, por exemplo, devido ao advento da pandemia da Covid 19, algumas questões investigativas precisaram ser repensadas. O método de aplicação de questionários não foi utilizado, em consideração aos decretos legais de isolamento social, assim o contato pessoal com os participantes da pesquisa não ocorreu, embora tenha sido articulado em nosso projeto de pesquisa. Outro aspecto fundamental da pesquisa qualitativa que se tornou evidente em nosso trabalho refere-se à multiplicidade dos métodos de análise, como estruturas interpretativas fundamentadas para análise dos dados. E, também, foram reformuladas algumas categorias que precisaram ser acrescentadas devido às novas percepções que surgiram em meio ao processo.

4.2 Contexto da pesquisa

O campo de investigação dessa pesquisa delimita-se ao âmbito da educação superior. Assim, os dados gerados/escolhidos para análise nesta pesquisa foram coletados de um curso de extensão oferecido pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, no ano 2020. Para caracterizar o contexto em que se realizou a pesquisa e esclarecer a origem dos dados, esta seção apresentará o projeto de extensão que deu origem aos textos analisados.

A professora Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, efetiva no magistério superior da Universidade Federal do Tocantins, e atuante nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras do Campus de Porto Nacional, coordenou um curso de extensão, para trabalhar as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes ingressantes na graduação. Segundo Batista-Santos (2020), para muitos estudantes no ensino superior, produzir textos acadêmicos relevantes é uma tarefa complexa, tendo em vista que por convenção espera-se que ao ingressar na universidade, os estudantes tenham competência em escrever textos-científicos adequados aos gêneros específicos da academia.

Dessa forma, torna-se fundamental propor estratégias de ensino-aprendizagem significativas que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento do Letramento Acadêmico. É nesse contexto que a professora Dra. Dalve Batista-Santos propõe o projeto: *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na universidade*, tendo como objetivo geral “possibilitar ferramentas necessárias para que os estudantes reflitam sobre as práticas de leitura e escrita que circulam na esfera acadêmica” (BATISTA-SANTOS, 2019, p.2). E,

consequentemente, promover uma formação política, crítica e responsiva no que se refere à apropriação de gêneros textuais.

Para Batista-Santos (2019), a relevância desse curso dá-se sobretudo à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pilares que sustentam a esfera de educação superior. Assim, projetos como este são de extrema importância para a formação acadêmica não só de estudantes do curso de Letras, mas para acadêmicos de outras áreas.

Para realização do curso, a pesquisadora Batista-Santos (2019) convidou seus orientandos de mestrado e dois doutorandos de uma instituição pública para integrarem o projeto, formando um grupo de pesquisa, que desenvolveu a praxiologia do curso de extensão. A proposta inicial era que o curso fosse realizado nas dependências da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Porto Nacional, de forma presencial. Contudo, devido à manifestação da pandemia provocada pela COVID-19 que restringiu o convívio social, a oferta do curso foi alterada para modalidade não presencial. Desse modo, as atividades do curso ocorreram via plataformas digitais, como o *Google Meet*, *Google Classroom*, *E-mail* e aplicativos de comunicação virtual como *WhatsApp*.

Para participar do curso, os interessados deveriam se inscrever no projeto. Inicialmente, foram disponibilizadas inscrições apenas para os alunos recém ingressantes na educação superior, exclusivamente matriculados no primeiro período do curso de graduação em Letras. Porém, devido à repercussão positiva que a temática do projeto gerou, muitos outros grupos de estudantes manifestaram interesse em integrar o curso. Com isso, a Coordenadora decidiu ampliar o quadro de vagas, ofertando vagas para participação de estudantes do Ensino Médio e para estudantes do curso de Mestrado do programa de pós-graduação em Letras da UFT. Essa procura ratifica a necessidade de práticas significativas à apropriação da escrita acadêmica, além de evidenciar que problemas que envolvem a escrita não se restringem apenas a uma modalidade ensino.

Para efetivação do curso, Batista-Santos (2019) traçou um plano de ação, elaborado em três etapas. A primeira deu-se por meio de encontros teóricos somente com o grupo de professores orientadores. Nessa fase, a equipe organizadora se reuniu para estudar a teoria acerca de leitura, textualidade, gêneros textuais, produção de textos acadêmicos, dentre outros conceitos pertinentes à temática e aos objetivos do projeto. Nesse período, foi discutido, também, o cronograma de atividades realizadas pelos professores e a sistemática de acompanhamento e avaliação das ações propostas.

Dessa forma, todas as ações foram acompanhadas direta e/ou indiretamente pela Coordenadora do projeto, mediante encontros semanais em que o grupo de pesquisa se reunia para prestação de relatório das atividades realizadas; recebimento de instruções acerca da elaboração de sequências didáticas para culminância das oficinas; orientações a respeito das avaliações e correções dos textos produzidos pelos alunos. Os próximos parágrafos apresentam mais informações relativas às oficinas pedagógicas que deram ênfase ao curso.

Após esse período de apropriação teórica, iniciou-se a segunda etapa, que culminou na realização das oficinas pedagógicas. Com o acompanhamento da pesquisadora Batista-Santos, os professores orientadores desenvolveram cinco oficinas referentes à didatização dos gêneros Artigo de opinião, Fichamento, Resumo, Resenha e Seminário. A realização das oficinas ocorreu pela plataforma *Google Meet*, em tempo real, com duração de três horas. Cada gênero foi trabalhado em oficinas diferentes e em semanas alternadas.

Ao final de cada oficina, os professores apresentaram a proposta de produção de texto. Tendo em vista que as aulas ocorreram em modalidade não presencial, o momento de escrita não ocorreu durante as oficinas, uma vez que os cursistas escreveram os textos em casa e tiveram cerca de uma semana para entregar cada gênero. Para receber as produções, foi criado o endereço de *e-mail*: leituraescritadalve@gmail.com, e os estudantes ficaram com a responsabilidade de encaminhar os textos para correção. No período entre uma produção e outra, os professores orientadores, mantiveram-se à disposição dos estudantes, atendendo-os, mediando e contribuindo com o trabalho de produção.

Na segunda etapa do projeto, Batista-Santos, evidenciou o papel significativo do professor. Para tanto, respaldada na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2014), a pesquisadora rompe com práticas monoculturais e excludentes e dá lugar a uma abordagem dialógica e colaborativa, em que o professor considera os aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

A terceira etapa do curso constituiu-se nas atividades de correção, revisão e reescrita. Segundo Menegassi e Gasparotto (2013), a reescrita é uma etapa fundamental para a prática e aprimoramento da produção textual. E a sua materialização retrata o caráter dialógico presente na relação entre professor e estudante, ou seja, os interlocutores desse processo enunciativo. Os textos produzidos na segunda etapa foram enviados para correção e os professores avaliaram a primeira produção, levando em consideração os elementos composicionais dos gêneros e os elementos textuais linguísticos e extralinguísticos que convêm à produção textual.

Os professores orientadores colocaram-se na posição de “leitores avaliadores” e não de “juízes avaliadores”, visto que a posição de juiz reflete atitudes que não corroboram com a relação dialógica entre os interlocutores do processo de produção. Desse modo, os professores corrigiram os textos, escrevendo *feedbacks* de revisão às margens dos parágrafos, apontando as eventuais lacunas de escrita e oferecendo sugestões para reescrita. Após essa correção, os textos foram encaminhados de volta para os estudantes, na expectativa de que eles fizessem uma revisão da sua escrita, refletindo sobre suas escolhas lexicais, bem como os efeitos de sentido de tais escolhas.

Conforme as proposições do curso, os estudantes tiveram cerca de uma semana para entregar a reescrita. O compromisso de reenviar os textos foi um quesito que validou a participação dos estudantes nas oficinas, e foi acordado entre os professores e os alunos matriculados, previamente. No final do curso, foi esperado que os estudantes envolvidos tivessem aprimorado a proficiência e criticidade diante da prática de produção escrita de gêneros acadêmicos.

4.3 Participantes da pesquisa

“A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros” (CELANI, 2005).

No campo de investigação social, os participantes são sujeitos colaboradores, e exercem papéis significativos na construção dos processos científicos. Nesse sentido, dedicamos este espaço para apresentar e situar os parceiros que fizeram parte desta pesquisa. Em consideração aos pressupostos éticos que validam as pesquisas qualitativas, compreendemos que as pessoas não são objetos, portanto elas precisam aparecer no processo de investigação como sujeitos representativos de determinados grupos sociais.

Assim, os direitos sociais desses participantes precisaram ser protegidos e resguardados de qualquer constrangimento que as pesquisas qualitativas por ventura possam causar. Pensando na moralidade dos envolvidos (alunos e professores) nessa pesquisa, decidimos proteger a identidade real dos nossos participantes. Para isso decidimos atribuir aos estudantes codinomes, assim no momento das análises, nos referiremos a eles como nomes de poetas da

literatura brasileira, já que estes são referências por suas escritas, assim escolhemos os poetas: Carlos Drummond, Machado de Assis e Vinicius de Moraes. Quanto à identidade dos professores, escolhemos a expressão “professor-orientador” para fazer referência a eles.

As pessoas envolvidas na presente pesquisa, de maneira geral, foram estudantes. Homens e mulheres com idade entre dezenove e sessenta anos, aproximadamente. Matriculados no curso de extensão: *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (apresentado na seção 3.2). A modalidade virtual em que ocorreu o curso possibilitou a participação de estudantes de várias cidades do Tocantins, como também de outros estados, totalizando cerca de 35 pessoas que se inscreveram e frequentaram as aulas do curso.

Os alunos inscritos apresentaram nível de escolaridade diferentes, por exemplo, tivemos no curso estudantes do ensino médio, da graduação e da pós-graduação. Dentre esses, contamos também com a participação especial de professores regentes da educação básica do Estado. No que tange à quantidade de participantes por nível de escolaridade, enfatizamos que os estudantes da graduação somaram o maior número de matriculados e o menor grupo envolvido no curso foi o de estudantes da pós-graduação.

Outros atores sociais importantes para particularização desta pesquisa, foram os professores ministrantes das oficinas pedagógicas, um grupo formado por dois homens e quatro mulheres, sendo um homem doutorando do PPGL de uma instituição pública de Brasília, e um estudante de mestrado do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do município de Porto Nacional (PPG Letras). Quanto às mulheres, três eram estudantes de mestrado do PPG Letras da UFT, e uma doutoranda do PPGL de uma instituição pública de Brasília. Também consideramos a participação da professora Dra. Dalve Batista-Santos, orientadora de mestrado e coordenadora do projeto de extensão, que deu origem aos dados investigados nesta pesquisa.

4.4 procedimentos de seleção e análise dos dados

Os dados não se revelam diretamente aos olhos do pesquisador é necessário fazer uma seleção e os mais importantes são aqueles que melhor ajudam a compreender e interpretar o fenômeno estudado (SUASSUNA, 2008, p. 357).

Nesta seção, apresentamos as circunstâncias de geração e seleção dos dados, bem como o desenvolvimento das composições interpretativas que deram norte as análises desta pesquisa. Para isso, permanecemos alicerçados na concepção dialógica de linguagem, pois compreendemos que na teoria bakhtiniana, orientações para o estudo da língua ponderam sobre as seguintes etapas:

As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, isto é, as categorias de ato de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (VOLOCHINOV, 2017 [1929], p. 128-129).

Desse modo, entendemos que estudar os fenômenos da linguagem na perspectiva bakhtiniana, é ter como unidade de análise o enunciado, como dito nos capítulos teóricos. Ou seja, é compreender que a língua se realiza na enunciação dialógica em forma de enunciados, e que esses se constituem, gêneros do discurso (orais ou escritos). São os gêneros que refletem as condições e finalidades específicas de cada campo da atividade comunicativa.

Assim, na comunicação verbal, os interlocutores são sujeitos sociais ativos e responsáveis pelo que falam, ouvem e refletem. Dado esta complexidade que torna a linguagem real, esta pesquisa investiga, em que medida o processo de escrita e reescrita orientada pode auxiliar o desenvolvimento da proficiência escritora.

Reconhecemos que tal proposta de análise é habitual em pesquisas da área de Linguística Aplicada, pois analisar a escrita a partir da didatização dos gêneros textuais, não é algo novo. Entretanto, o campo de pesquisa dessa temática é abrangente e necessário, visto que os problemas de ensino-aprendizagem da escrita são latentes em todas as esferas educacionais. Isso posto, existem vários ângulos de investigação, por isso, acreditamos que os estudos sobre o desenvolvimento da proficiência nunca serão repetitivos, pelo contrário, quanto mais pesquisa em torno de uma problemática, maiores as chances de mudar a realidade.

Portanto, os dados escolhidos para análise nesta pesquisa, surgiram de práticas de letramento acadêmico. Conforme explicitamos na seção 3.2, ao longo do curso de extensão (*Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*) foram desenvolvidas quatro oficinas pedagógicas, cada oficina ocupou-se do ensino aprendizagem de um gênero acadêmico – o fichamento, a resenha, o resumo e o seminário.

Como dito anteriormente, no fim de cada oficina foi sugerida a proposta de produção textual daquele gênero em específico. Desse modo, decidimos pelos textos produzidos no enquadramento do gênero resumo acadêmico. Para esclarecer a seleção dos dados de pesquisa,

apresentamos a seguir uma síntese de como ocorreu a oficina de didatização do gênero resumo acadêmico, a qual nos referiremos doravante, de Oficina 3, atentando para ordem em que aconteceram as oficinas durante o curso.

Para realização das oficinas de modo geral, foi necessário a elaboração de um plano de aula. No quadro 2, apresentamos o plano que orientou as atividades da oficina 3.

Quadro 2: Plano de aula – Oficina 3.

Projeto Práticas de Leitura e Escrita na Universidade PLANO DE AULA – OFICINA 3
1) TEMA DA AULA Escrita do Gênero Acadêmico Resumo
2) OBJETIVOS 2.1) Objetivo geral Estudar o gênero textual resumo 2.2) Objetivos específicos Compreender a importância da leitura para a prática da escrita; Compreender a função do gênero resumo; Especificar as características composicionais do gênero resumo; Apresentar os tipos de resumo; Desenvolver habilidade de escrita do gênero resumo.
3) CONTEÚDO Gênero Textual Acadêmico – Resumo
4) RECURSOS DIDÁTICOS Livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins, Apresentação de Slides, Internet, Plataforma Google Meets e Google Classroom
5) METODOLOGIA DE ENSINO → Solicitação prévia de leitura da obra: “O que é leitura” de Maria Helena Martins 1. Saudações e boas-vindas aos participantes do curso (15 min.); 2. Discussão a respeito da leitura do livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins com a exposição dos alunos sobre suas impressões, buscando conversar sobre as reflexões que a obra trouxe e como eles veem a leitura para sua prática reflexiva e crítica. (20-30 min.) A discussão será conduzida conforme as exposições dos alunos, mas faremos algumas perguntas para auxiliar no processo de reflexão. Como por exemplo: - É possível descobrir a temática do livro apenas pelo título? Por quê? - Vocês gostaram da leitura? O que mais chamou a atenção? - Vocês chegaram a pesquisar algo sobre a autora do livro? - O livro é relevante para nossas discussões? 3. Exposição de dicas e contribuições dos professores a respeito da temática do livro e sobre a importância da leitura para a prática de escrita. (15 min.); 4. Retomada de discussões de aulas anteriores sobre os gêneros textuais-acadêmicos; introdução ao gênero resumo com exposição sobre suas características composicionais, seus

tipos, sua relevância para pesquisas no âmbito acadêmico e apresentação de modelos. (30 - 40 min.);

5. Momento para perguntas e tira-dúvidas e apresentação da proposta de produção do gênero textual resumo com explicações sobre o mesmo. (15 – 20 min.);

6. Despedida e apresentação do tema da próxima aula (5 min.).

6) PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação será voltada à participação dos alunos nas discussões propostas durante a aula e à realização da proposta de produção escrita do gênero resumo.

7) BIBLIOGRAFIA

MARTINS, Maria Helena. O que é Leitura. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2017.

Fonte: *Curso de extensão – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade (2020)*

Diante do planejamento exposto, no quadro 2, a oficina ocorreu em três aulas diferentes. No primeiro encontro, os professores-orientadores instigaram os alunos a refletirem sobre o conceito do gênero, a partir de atividades práticas, como apresentada a seguir:

Quadro 3. Atividades práticas (1) – Oficina 3.

- Afinal, qual o melhor resumo?
- Por qual razão é o melhor resumo?
- Quais foram os indícios que induziram você a selecionar o melhor resumo?
- O que você entende por um “bom” resumo?

Fonte: *Curso de extensão – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade (2020)*

Para propor essa atividade, (quadro 3), primeiramente, os professores apresentaram alguns resumos com construções linguísticas diferentes, só então perguntaram qual deles apresentava a melhor composição. As perguntas mobilizadas no intuito de possibilitar a reflexão por parte dos alunos, no que se referem à construção do conceito de resumo dentro dos seus conhecimentos prévios, foram: “*por qual razão é o melhor resumo?*” “*quais foram os indícios que induziram você a selecionar o melhor resumo?*” “*O que você entende por um “bom” resumo?*” Os professores prosseguiram provocando a reflexão dos estudantes, apresentando outra atividade semelhante, vejamos o quadro 4:

Quadro 4: Atividades práticas (2) – Oficina 3.

- Assinale as alternativas que justifiquem a escolha do melhor resumo (dentre os três que foram dados)
- a. () correção gramatical e léxico adequado à situação escolar acadêmica;
 - b. () seleção das informações consideradas importantes pelo leitor e autor do resumo;
 - c. () seleção das informações colocadas como as mais importantes no texto original;
 - d. () indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título;
 - e. () o resumo permite que o professor avalie a compreensão do texto lido, incluindo a compreensão global, o desenvolvimento das ideias do texto e a articulação entre elas;
 - f. () apresentação das ideias principais do texto e de suas relações;
 - g. () comentários pessoais misturados às ideias do texto;
 - h. () menção ao autor do texto original em diferentes partes do resumo e de formas diferentes;
 - i. () menção de diferentes ações do autor do texto original (o autor questiona, debate, explica ...); texto compreensível por si mesmo;
 - j. () cópia de trechos do texto original sem guardar as relações estabelecidas pelo autor ou com relações diferentes.

Fonte: Curso de extensão – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade (2020)

Nessa atividade os professores solicitaram aos estudantes que assinalassem as alternativas que justificassem a escolha do melhor resumo, dentre os três que foram apresentados. Os alunos participaram da atividade em tempo real, colocando suas respostas escritas no *chat* do *Google Meet*. Assim, os professores finalizaram a atividade tecendo comentários acerca das escolhas dos alunos, ratificando, teoricamente, as definições do *gênero resumo*.

No segundo encontro, os professores-orientadores deram continuidade à abordagem do gênero, desenvolvendo dois processos essenciais para produção de resumos, a *sumarização* e a *compreensão global do texto*. Para isso, foram aplicadas atividades práticas, que envolveram os alunos no processo de aprendizagem. Primeiramente, os professores-orientadores apresentaram dois textos nos slides. Após um momento de leitura, foi proposto aos alunos que tentassem resumir os textos em “períodos mínimos”, como explica o quadro 5:

Quadro 5: Atividades práticas (3) – Oficina 3.

- A seguir, vamos resumir os períodos ao mínimo, pensando que o seu destinatário é o seu professor e que ele vai avaliar a sua compreensão das ideias globais desses trechos.

Fonte: Curso de extensão – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade (2020)

Com essa atividade, os professores avaliaram a compressão dos estudantes acerca da ideia principal do texto-fonte. A partir desse exercício, também foram trabalhadas, nesse encontro, algumas estratégias que levam o leitor atingir a compressão global do texto. Vejamos a retomada do conteúdo, explicado pelos professores-orientadores na imagem a seguir:

Imagem 1: Slide 47 – Oficina 3.

Retomando...

EM RELAÇÃO À COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO...

A primeira etapa para se escrever um bom resumo é **compreender o texto** que será resumido. Auxilia essa compreensão o **conhecimento sobre o autor**, sua **posição ideológica**, seu **posicionamento teórico** etc. Também é preciso **detectar as ideias** que o autor coloca como sendo as **mais relevantes**, buscando, sobretudo quando se tratar de gêneros argumentativos (como artigos de jornal ou artigos científicos), **identificar**:

- ✓ a questão que é discutida;
- ✓ a posição (tese) que o autor rejeita;
- ✓ a posição (tese) que o autor sustenta;
- ✓ os argumentos que sustentam ambas as posições e
- ✓ a conclusão final do autor.

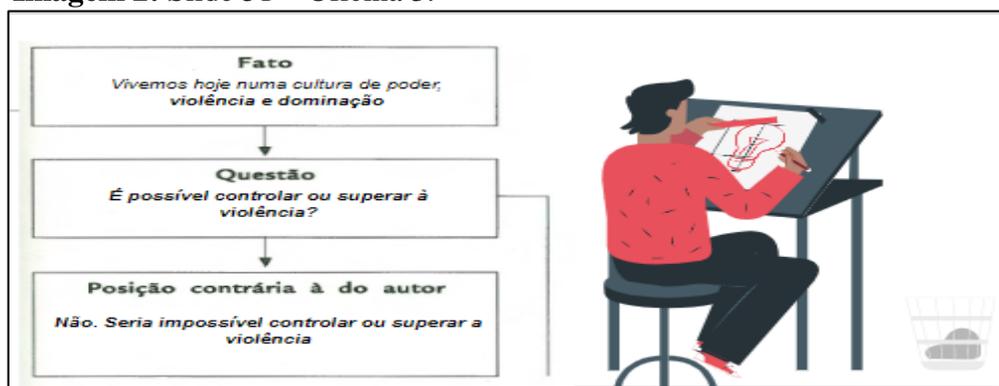


Fonte: Curso de extensão – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade (2020)

Dessa forma, percebemos a abrangência em que foi trabalhada a didatização do gênero resumo. Ainda nesse encontro, os professores-orientadores apresentaram uma outra atividade que levou os estudantes à elaboração de um esquema para auxiliar na produção de resumos.

Os professores colocam nos *slides* um esquema em branco, contendo os seguintes elementos: i) fato; ii) questão; iii) posição contrária à do autor; iv) posição do autor; v) argumentos; vi) conclusão. Posteriormente, solicitam aos alunos que de acordo com as repostas dadas na seção anterior (imagem 1), completem o esquema. Nas próximas imagens (2, 3 e 4) os professores apresentam o desenvolvimento dessa atividade.

Imagem 2: Slide 51 – Oficina 3.



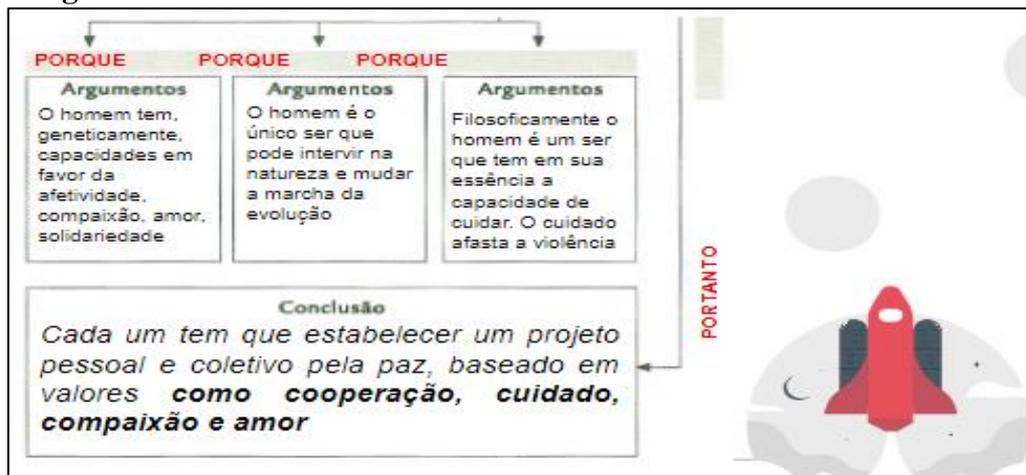
Fonte: Curso de extensão – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade (2020)

Imagem 3: Slide 52 – Oficina 3.



Fonte: Curso de extensão – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade (2020)

Imagem 4. Slide 53 – Oficina 3.



Fonte: Curso de extensão – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade (2020)

Após a explicação do esquema, os professores concluem o segundo encontro, disponibilizando aos alunos, um modelo de resumo mais indicado às exigências da academia. No terceiro encontro, ocorre a conclusão da oficina, na qual foram estudados outros dois processos essenciais para elaboração de um bom resumo, quer dizer, a *menção ao autor do texto* resumido e a *atribuição de atos ao autor* do texto original.

Para trabalhar esses elementos linguísticos-textuais, os professores seguiram a mesma abordagem de atividades práticas, usadas ao longo da oficina. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 6: Atividades práticas (4) – Oficina 3.

- Agora releia o resumo 2 da seção 1 e grife os verbos que indiquem os diferentes tipos de atos que são atribuídos ao autor.

Fonte: *Curso de extensão – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade (2020)*

Para executar essa atividade, os professores apresentaram nos *slides* dois textos intitulados “resumo 1” e “resumo 2”. Após a explicação teórica acerca dos atos que são atribuídos ao autor do texto original, os professores solicitaram aos estudantes, que durante a leitura dos textos, eles identificassem os verbos que revelaram as ações do autor. Essa atividade seguiu com mais um exercício, como podemos ver na próxima imagem.

Imagem 5: Slide 79 – Oficina 3.

Explique os significados dos seguintes verbos encontrados no Resumo 2 em relação a esses atos:

a. inicia:	→	indica a organização das ideias do texto
b. conclui:	→	indica a organização das ideias do texto
c. incitando-nos:	→	indica a ação do autor em relação ao leitor.

Fonte: *Curso de extensão – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade (2020)*

Salientamos que outras atividades semelhantes a essa foram aplicadas no decorrer desse encontro. Contudo, após toda explanação teórica e a resolução dos exercícios, os professores finalizaram a oficina, apresentando a proposta de produção textual. Essa proposta será discutida no final da presente seção. Por fim, concluímos a descrição das atividades da oficina pedagógica que deu origem aos dados analisados nesta pesquisa.

A escolha do gênero resumo em detrimento dos demais gêneros (fichamento, resenha e seminário) que foram trabalhados no projeto, justifica-se pela circunstância de que outros pesquisadores também estão desenvolvendo pesquisas a partir dos dados gerados pelo curso de extensão. Por exemplo, a dissertação de mestrado da pesquisadora Macêdo da Cunha (2022) “A escrita do gênero fichamento de opinião na universidade: o feedback como possibilitador de

uma reescrita responsiva”, que se deteve às práticas de produção do gênero fichamento. À vista disso, o foco de análise desta pesquisa delimita-se aos textos do gênero resumo acadêmico.

Conforme explicitamos na seção 3.3, o curso de extensão envolveu a participação de estudantes de diferentes níveis de escolaridade, tais como da educação básica, da graduação e da pós-graduação. Contudo, em consideração aos interesses de pesquisa, selecionamos as produções dos alunos de graduação. Executamos um trabalho de regaste, buscando esses textos no banco de dados do projeto de extensão. Organizamos as produções em três pastas: em uma, guardamos a primeira versão dos resumos (escrita), na outra, os textos/resumos corrigidos (revisão), e em outra, colocamos a segunda versão dos textos (reescrita). Essa dinâmica facilitou o trabalho de análise dos dados.

Nesse sentido, a ideia é investigar o processo de produção da escrita e reescrita do gênero resumo, levando em consideração os procedimentos didáticos e a revisão do professor. Assim, será analisado o processo que compreende o que mudou na escrita dos estudantes, após a abordagem de revisão feita pelos professores, e se tal revisão possibilita ao estudante refletir sobre os efeitos de sentido de suas escolhas lexicais para reescrita. Isto é, verificamos, também, como os *feedbacks* contribuem para uma reescrita responsiva e mais significativa.

Sabemos que existe a necessidade de discutir o papel do professor no desenvolvimento dessa prática, e inferir no que consiste esse papel e apresentar considerações sobre a importância das atividades realizadas pelos professores é indispensável. Contudo, a prioridade desta pesquisa está na apreciação das capacidades de ação e reflexão dos estudantes diante dos comentários de revisão propostos pelo professor por meio dos *feedbacks*. As referências à prática docente, nesta dissertação, não serão profundas, visando manter o foco nos objetivos que deram direcionamento a este trabalho.

No processo de análise dos dados, as identidades reais dos estudantes e dos professores palestrantes são preservadas, tendo em vista os pressupostos éticos legais que regem as pesquisas qualitativas. Isso posto, no momento da análise, os autores dos resumos serão mencionados por codinomes.

Para resguardar suas identidades, eles serão citados por nome de poetas da literatura brasileira, conforme explicamos na seção 3.3. Quanto à referência aos professores responsáveis pela correção dos textos, estes serão mencionados pela expressão “professor-orientador”, termo que já tem sido utilizado no decorrer desse texto.

No que se refere aos procedimentos de análise, ratifica-se que estes foram articulados a partir das relações dialógicas de sentido que se dão no processo de escrita entre professor e

aluno, em concomitância com os elementos linguísticos-discursivos que estruturam a formação dos gêneros textuais, visto que para Bakhtin em “Problemas da poética de Dostoievski” (1963/2010), a relação mútua existente entre a metalinguística e a linguística tem como objetos o discurso e a língua-sistema, respectivamente. Assim, essas duas categorias “devem completar-se mutuamente e não se fundirem” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p.207), sendo a primeira lida com as relações dialógicas da língua e a segunda com os elementos da estrutura formal da língua.

Segundo Bakhtin (2010), essa configuração pode ser compreendida como realidade linguística que compõe os gêneros simultaneamente. Mesmo que elas apresentem distinções entre si, não constituem uma dicotomia no processo, pois o enunciado se apoia no sistema e o sistema no enunciado. Por conseguinte, os procedimentos de análise dessa pesquisa partem dessa lógica. Assim, para realizar as análises, observamos o processo de produção textual do resumo em todas as suas etapas. Conforme Serafini (1987), essas etapas contemplam o planejamento, a revisão e a reescrita. Ademais, serão observados os estágios de desenvolvimento da competência escritora, que para Lima e Cabral (2019), contemplam os conhecimentos cognitivos dos estudantes.

Para tal finalidade, um quadro descritivo de categorias de análise foi organizado a partir dos preceitos desenvolvidos por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, no material didático: “Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos”, publicado, no livro *Resumo*, (2004). Também foi tomado como base para elaboração das categorias de análise, os estudos de Kellogg (2008) referentes aos estágios de desenvolvimento da competência escrita, traduzido pelas autoras Lima e Cabral (2019). Apresentamos no quadro, a seguir, a relação de categorias linguísticas e extralinguísticas que nortearam a análise dos dados.

Quadro 7: Categorias de análise.

Categorias de análise	Descrição
Processo de sumarização	Compreendido como estratégias mentais de “seleção dos conteúdos lidos” e “de construção elaborada a partir dos conteúdos apreendidos” (LEITE, 2006, p. 16, grifos da autora). Tanto a seleção quanto a construção constituem operações mentais específicas, sendo a primeira caracterizada por cópia e apagamento e a segunda por generalização e construção.
Compreensão global do texto fonte	Detectar as ideias que o autor coloca como sendo as mais relevantes. Ter conhecimento sobre o autor, sua posição ideológica, e seu posicionamento teórico.

Menção ao autor do texto fonte	Um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor. Existem diferentes maneiras usadas para se referir ao autor, como: pronomes, sinônimos, profissão, sobrenome, a expressão “o autor”.		
Atribuição de atos ao autor do texto	No resumo, o autor do texto original aparece realizando vários tipos de atos, que, frequentemente, não estão explicitados no texto original. Você é quem tem de interpretar esses atos usando o verbo adequado.		
Estágios do desenvolvimento da competência escrita	Estágio 1. Conhecimento relatado: Segundo a tradução de Lima e Cabral (2019), neste estágio o estudante autor limita-se a dizer aquilo que sabe, isto é, o autor centra-se em suas próprias ideias, essa atitude implica na falta de interação entre planejamento e revisão do texto.	Estágio 2. Conhecimento transformado: neste estágio o estudante autor planeja sua escrita, ele interage com seu texto, operando a textualização e a revisão, contudo não apresenta interação com seus possíveis leitores.	Estágio 3. Conhecimento retrabalhado: neste estágio o estudante autor interage com seu texto e com seus possíveis leitores. Ao levar em consideração seus leitores, o autor revisa sua escrita. Dessa forma, ao chegar no terceiro estágio o autor é considerado proficiente, pois o mesmo conseguiu envolver autor, texto e leitor no processo de escrita.
Micro categorias de análise de texto	Coesão e coerência textual; ortografia; uso dos verbos; uso de conectivos, etc.		

Fontes: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014); Lima e Cabral (2019).

A partir dessas categorias, desenvolvemos uma análise interpretativa e reflexiva dos dados, de maneira clara, dinâmica e criativa. Desse modo, as percepções teóricas identificadas nos resumos serão apresentadas por meio de sequências explicativas e descritivas, evidenciando as categorias de análise expostas no quadro 1, na seção de análises. Os textos, tanto a escrita como a reescrita, aparecem de duas formas, pela transcrição e pelo recorte da imagem da produção original, para melhor apreciação dos leitores. Já as versões originais dos textos serão disponibilizadas na íntegra nos anexos deste trabalho.

Dito isso, ressalta-se que as análises não seguirão a ordem das categorias apresentadas no quadro anterior, considerando o caráter qualitativo desta pesquisa. Esse quadro não

denomina um método rígido a ser seguido, mas apresenta um “conjunto de postulados básicos que orientam a pesquisa, aliados a procedimentos de seleção dos fatos e reconstrução de fenômenos” (SUASSUNA, 2008, p. 344).

Essa concepção de análise proporciona uma investigação mais detalhada e adequada às noções de pesquisa qualitativa. Nesse sentido, é provável que no decorrer das análises, novas categorias surjam, reconstruindo os procedimentos de seleção e descrição dos fenômenos. Por conseguinte, tais comutações ampliam as possibilidades interpretativas de compreensão dos dados. Em síntese, os procedimentos de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas não pode ser estático, uma vez que o processo de pesquisa para os pesquisadores qualitativos é emergente (CRESWELL, 2014).

Para concluir essa seção, articularemos algumas considerações acerca da proposta de produção textual que instigou a prática de escrita do gênero resumo acadêmico. Como vemos no quadro a seguir:

Quadro 8: Proposta de produção textual - Slide 101.

Oficina 3. Proposta de produção de texto – Resumo acadêmico.
Entrega: 16/07/2020

Seguindo com as atividades do nosso curso, solicitamos a realização da Produção de Resumo escolar/acadêmico proposta abaixo. A partir das leituras e discussões sobre a obra "O que é Leitura" de Maria Helena Martins, escreva um resumo de no máximo 300 palavras, levando em consideração a ideia central e as discussões mais relevantes do texto, lembre-se de que o resumo deve apresentar as ideias centrais (primárias), a posição ideológica, o posicionamento teórico e os argumentos do autor. Desejamos que essa atividade seja auxiliadora no processo de aquisição de leitura e escrita. Para a realização da proposta, basta acessar o arquivo em word (anexo abaixo) e devolver no e-mail: leituraeescritadalve@gmail.com com o título (RESUMO - 'SEU NOME').

Fonte: *Curso de extensão – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade (2020)*

No quadro 2, a proposta de produção oferece uma explicação precisa, conduzindo o estudante ao planejamento do seu texto. Salientamos que o planejamento consiste numa prática fundamental para processo de escrita. Segundo Serafini (1987), na etapa de planejamento, é necessário que o estudante organize a distribuição do tempo disponível para escrita e aproprie-se previamente das características composicionais do gênero a ser produzido. Na perspectiva de Lima e Cabral (2019), o planejamento envolve vários movimentos que compreendem a definição de objetivos, a geração, a seleção e a organização de ideias, como também a definição de um possível leitor.

Destacamos que a proposta retoma os aspectos determinantes da composição do gênero resumo. Quando incita o estudante a levar em consideração a ideia central do texto-fonte, a posição ideológica e o posicionamento teórico argumentativo do autor, a proposta chama a atenção do estudante para a principal característica do gênero resumo, que é deixar claro que as ideias apresentadas no texto não lhe pertencem, e a proposta demonstra, também, um direcionamento didático, pois oferece ao estudante os elementos necessários para que ele organize sua escrita.

Refletindo sobre a obra escolhida para sumarização, observamos que a temática – leitura – está alinhada ao contexto de ensino aprendizagem proposto pelo curso de extensão. Qualquer outra temática poderia ter sido sugerida nessa atividade. Contudo, os professores priorizaram o livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins, por ser um texto dinâmico, que apresenta a leitura a partir de uma perspectiva reflexiva, e percebemos que o texto de Martins articula um nexo entre a prática de escrita trabalhada nas oficinas e a prática de leitura apresentada no livro. A partir dessas observações, concluímos que a proposta é promover informações fundamentais aos estudantes para que eles construam as bases de sua produção textual.

4 ANÁLISE DOS DADOS: ESCRITA E REESCRITA DOS PARTICIPANTES

Neste capítulo, apresentamos as análises e discussões dos dados, levando em consideração as categorias apresentadas no capítulo anterior, bem como a base teórica que sustentou nossas discussões. Vale ressaltar que nossas discussões não se limitaram aos aspectos meramente linguísticos, mas consideramos todo processo de produção do resumo, isto é, as dimensões que o compõe.

4.1 A produção escrita de Carlos Drummond: primeira versão

Para dar início à análise, apresentamos a primeira versão do texto produzido pelo participante. Vejamos o quadro 9:

Quadro 9. Produção escrita de Carlos Drummond.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	
Curso de Extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade	
Nome Completo: -----	
Data: 15/07/2020	
RESUMO ACADÊMICO:	
<p>MARTINS, Maria Helena. O que é a Leitura. São Paulo: Brasiliense, 19^a ed., 2012.</p> <p>Na obra “O que é Leitura?”, a escritora Maria Helena Martins abrange de uma forma bastante notável as diversas maneiras de como a leitura é vista e como ela está relacionada com a visão de mundo e com as experiências do leitor. Helena destaca que o ato de ler não se trata somente da simples decodificação de sinais gráficos, mas está relacionado às vivências, emoções e ao cotidiano dos leitores. Além disso, ela deixa claro que a leitura não se limita somente às palavras ou materiais escritos, mas que é possível “ler o mundo”, ou seja, ler tudo que está à nossa volta, desde que faça sentido para nós, e não somente com os olhos, mas sim com os cinco sentidos, havendo, inclusive, a possibilidade de um analfabeto ler, pois somente o conhecimento linguístico não é o bastante, é necessário que haja no leitor um conhecimento de mundo para interpretar o que está lendo. A escritora ainda trata do “aprender a ler” como um ato que envolve emoções e sensações que são geradas desde os primeiros contatos do leitor com o mundo e se faz presente na caracterização das suas descobertas, sendo esse um motivo pelo qual um texto não é lido da mesma maneira pela mesma pessoa e nem por pessoas distintas. O livro traz reflexões sobre o ato de ler e apresenta, de forma bastante relevante, conceitos sobre o assunto que trazem uma análise totalmente detalhada provocando o envolvimento do leitor, que ao findar a leitura da obra, além de adquirir muito conhecimento, ainda tem sua visão sobre o assunto transformada.</p>	

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Observamos os grifos (fonte em negrito) da linha 1, feitos pelo próprio autor do texto. Nesse destaque, o estudante cita o título e o nome da autora do livro a ser resumido. Conforme os preceitos teóricos que definem o gênero resumo, indicar esses dados é determinante para produção do mesmo, bem como mencionar o autor do texto-fonte para deixar claro que as ideias trazidas no resumo não são do estudante. Isto é, evita que os leitores tomem como sendo suas as ideias, que na verdade, são do autor do texto-fonte.

Como apresentado no capítulo anterior, na oficina do gênero resumo, foram estudadas as diferentes formas de se fazer essa referência ao autor. Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), a menção ao autor pode ser feita por meio do sobrenome, da profissão ou de expressões como: o (a) autor (a) / o (a) escritor (a), como também através de pronomes. No resumo em análise, o estudante menciona a autora do texto, por meio de elementos anafóricos como: expressão “*a escritora*”, pronome “*ela*”, e seu primeiro nome “*Helena*”, no intuito de deixar claro aos seus leitores a quem pertencem as ideias do texto.

Diante da preocupação do estudante em deixar claro que as conceituações do resumo não são suas, percebemos que ele interage com seus possíveis leitores. Esse fato evidencia a participação do outro no seu processo de escrita. Ainda, esse fenômeno ocorre durante um dos estágios de desenvolvimento da competência escritora. Segundo Lima e Cabral (2019), os estudos de Kellogg (2008) revelam que incluir o leitor no processo de escrita é característico de um produtor proficiente. Ou seja, certamente o produtor que busca essa interação com seus possíveis leitores, já ultrapassou o primeiro e o segundo estágio, descritos na seção 3.3 no quadro 7.

Para escrita de um bom resumo é preciso que as ideias centrais do texto original apareçam de forma clara. Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), a primeira etapa para escrever um resumo é compreender o texto que será resumido. Isso significa que a compreensão global do texto-fonte é fundamental para escrita, e só a partir dessa compreensão, será possível realizar as demais etapas. Nesse sentido, as autoras sugerem que o leitor busque conhecer as posições ideológicas do autor, o contexto social em que o texto original foi escrito, e, também, identifiquem a questão que é discutida pelo autor e as teses que o autor sustenta e rejeita.

No resumo em análise, identificamos que o estudante compreendeu a ideia principal do texto-fonte, quando ele explica que: “*a escritora **Maria Helena Martins** abrange de uma forma bastante notável as diversas maneiras de como a leitura é vista e como ela está relacionada com a visão de mundo e com as experiências do leitor*”. Nesse trecho, fica evidente que

Drummond identificou a questão discutida pela autora. Ainda, nesse recorte, percebemos que, quando o estudante afirma a “forma” como Martins apresenta o significado da leitura, – *como ela está relacionada com a visão de mundo e com as experiências do leitor* – ele demonstra que entendeu as posições ideológicas da autora.

Ao mencionar que Martins “*destaca que o ato de ler não se trata somente da simples decodificação de sinais gráficos, mas está relacionado às vivências, emoções e ao cotidiano dos leitores*”, o estudante demonstra a tese que a autora sustenta em relação à prática de leitura. Além disso, notamos que ao mesmo tempo que o estudante identifica a tese defendida, ele também apresenta a tese que a autora rejeita, como vemos nos trechos: “*...ato de ler não se trata somente da simples decodificação de sinais gráficos...*”/“*...ela deixa claro que a leitura não se limita somente às palavras ou materiais escritos...*”

No que se refere ao processo de sumarização, notamos que ao trazer a ideia principal do texto-fonte em apenas três frases: “*...maneiras de como a leitura é vista...*”/ “*...e como ela está relacionada com a visão de mundo...*” / “*...e com as experiências do leitor...*”, o cursista utiliza o processo de sumarização, pois estas expressões lexicais em destaque não fazem parte do texto original. Elas foram elaboradas a partir dos processos de seleção e construção que constituem operações mentais específicas desenvolvidas pelo estudante ainda durante a leitura.

No processo de *sumarização*, o estudante fez uso das estratégias de seleção como o apagamento de sequências e expressões que indicam explicação, comentários e exemplos. Quando o estudante diz: “*maneiras de como a leitura é vista*”, a palavra “*maneiras*” substitui todas as formas de leitura discutidas pela autora. Quando ele usa a expressão “*visão de mundo*”, ocorre o apagamento dos exemplos e comentários. Nessa atividade, o estudante considera essas informações menos relevantes e constrói novas sentenças, de modo a preservar as ideias mais relevantes do texto-fonte, bem como a sua temática central.

Sobre a *atribuição de atos ao autor* do texto resumido, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), o autor do texto-fonte realiza diferentes tipos de ações no decorrer da sua fala. Essas ações só podem ser reconhecidas mediante uma interpretação minuciosa do texto original, pois, normalmente, essas ações não estão explícitas no texto. Assim, é necessário que o leitor faça a interpretação e escolha verbos adequados, ou verbos de ‘dizer’, para representá-las no resumo. Na apreciação do estudante, as variáveis “*abrange*”, “*deixa claro*”, “*trata do*” e “*traz*” são os elementos linguísticos utilizados por ele com a intenção de representar as ações da autora do texto original.

Percebemos que essa intencionalidade do estudante em demonstrar no seu texto as ações exercidas por Martins, caracteriza uma interação entre ele e o texto. Notamos, assim, que ele não se limitou a dizer somente o que sabe, mas foi além da recuperação de ideias, revelando o momento em que o estudante ultrapassou o estágio 2 (*Conhecimento transformado*) do desenvolvimento da competência escritora. Uma vez que, quando o produtor limita sua escrita à “geração” e “recuperação” de ideias, e pouco interage com o “planejamento” e a “textualização”, ele ainda encontra-se no estágio 1, *conhecimento relatado* (LIMA; CABRAL, 2019).

Para concluir essa análise destacamos o trecho: “...ao findar a leitura da obra, além de adquirir muito conhecimento, ainda tem sua visão sobre o assunto transformada.” Nesse excerto, percebemos mais uma vez que o estudante inclui o leitor no processo de produção textual, situando sua produção no estágio 3 (*Conhecimento retrabalhado*). Identificamos que esse estágio também pode ocorrer na escrita, embora seja característico da reescrita. Notamos esse estágio, quando ela afirma que a leitura do livro proporcionará aos leitores “*muito conhecimento*”, além de transformar a visão que eles tinham sobre leitura.

Dessa forma, o participante tentou ao máximo seguir as instruções da proposta de produção, uma vez que ele apresentou no seu resumo uma compreensão global do texto-fonte, atribuiu atos ao autor do texto, selecionou as ideias menos relevantes, apagando-as ou substituindo-as, por meio do processo de sumarização, como também fez menção ao autor de diferentes formas, deixando claro que as ideias apresentadas em seu resumo não lhe pertencem.

4.1.1 A reescrita de Carlos Drummond: por uma escrita proficiente

Para analisar a reescrita, apresentamos a seguir a segunda versão do resumo de Drummond, quadro 10, tendo em vista que esta análise partirá dos *feedbacks*. Dessa forma, mostramos, por meio de transcrição, os comentários que o professor dispôs na primeira versão do texto.

Quadro 10. Produção da reescrita de Carlos Drummond.

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS Curso de Extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade</p>
<p>Nome Completo: -----</p>
<p>Data: 15/07/2020</p>

RESUMO ACADÊMICO:

MARTINS, Maria Helena. **O que é a Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 19^a ed., 2012.

Na obra “O que é Leitura”, a escritora Maria Helena Martins abrange de uma forma bastante notável as diversas maneiras de como a leitura é vista e como ela está relacionada com a visão de mundo e com as experiências do leitor. Martins destaca que o ato de ler não se trata somente da simples decodificação de sinais gráficos, mas está relacionado às vivências, emoções e ao cotidiano dos leitores. Além disso, ela deixa claro que a leitura não se limita somente às palavras ou materiais escritos, mas que é possível “ler o mundo”, desde que faça sentido para nós e não somente com os olhos, mas sim com os cinco sentidos, pois somente o conhecimento linguístico não é o bastante, é necessário que haja no leitor um conhecimento de mundo para interpretar o que está lendo. A escritora ainda trata do “aprender a ler” como um ato que envolve emoções e sensações que são geradas desde os primeiros contatos do leitor com o mundo e se faz presente na caracterização das suas descobertas, sendo esse um motivo pelo qual um texto não é lido da mesma maneira pela mesma pessoa e nem por pessoas distintas. O livro apresenta reflexões sobre o ato de ler e apresenta, de forma bastante relevante, conceitos sobre o assunto que trazem uma análise totalmente detalhada provocando o envolvimento do leitor, que ao finalizar a leitura da obra, além de adquirir muito conhecimento, ainda tem sua visão sobre o assunto transformada.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Verificamos no resumo, Quadro 10, uma sequência de oito comentários escritos às margens do texto. Assim, abordamos, nesta análise, os comentários que levaram o estudante a revisar seu trabalho de escrita. Destacamos que as lacunas identificadas na primeira versão do resumo foram de caráter estrutural da língua. Com isso, percebemos que o estudante foi bem-sucedido na dimensão do conteúdo temático.

A primeira intervenção do professor apresentada no comentário 1: “[...]...o nome da instituição pode sim estar em negrito e em caixa alta, mas não precisa de toda essa ênfase não, viu? Sugiro que você reveja o tamanho da fonte, para que o seu texto possa se adequar ao que é recomendado pela ABNT e, assim possuir as características de um resumo acadêmico”, orienta o estudante a adequar a formatação do cabeçalho às regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Veja a imagem a seguir:

Imagem 6. Recorte escrita de Carlos Drummond.

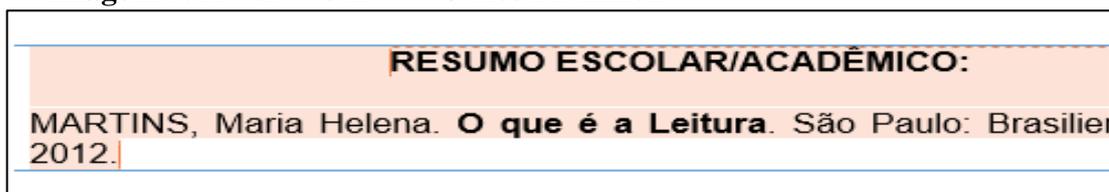
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	
Curso de Extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade	
Nome Completo:	-----
Data:	15/07/2020

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

A partir da imagem 6, percebemos que na primeira versão do resumo, o estudante escreveu o nome da instituição de ensino com a fonte tamanho 20. Ao analisar a reescrita, Quadro 10, notamos que a fonte permanece com tamanho vinte, inferimos aqui que o estudante não considerou o comentário do professor-orientador. Para Gasparotto e Menegassi (2013), essa atitude do aluno, em posse do seu texto revisado, representa uma operação linguístico-discursiva que constata a compreensão que o aluno teve do comentário. Isso significa que, provavelmente, ele não atendeu a sugestão do professor, pelo fato de não ter compreendido de forma efetiva a intervenção proposta ou por não ter atentado ao comentário, já que foram realizados muitos *feedbacks* no decorrer do texto.

No segundo comentário, o professor-orientador parabeniza – “...a referência está de acordo com a determinação da ABNT. Parabéns!” – o estudante por ter apresentado a referência da obra resumida de acordo com as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Como vemos a seguir:

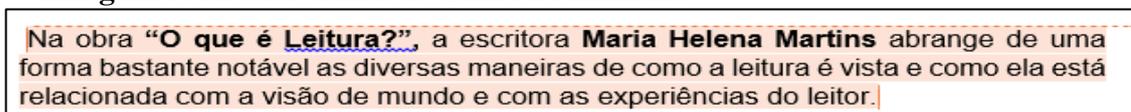
Imagem 7: Recorte escrita de Carlos Drummond.



Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

O estudante citou a referência bibliográfica do texto que deu origem ao seu resumo de forma correta, seguindo, o manual que normatiza os trabalhos acadêmicos. Para darmos continuidade à análise, verifiquemos a imagem 8 a seguir:

Imagem 8: Recorte escrita de Carlos Drummond.

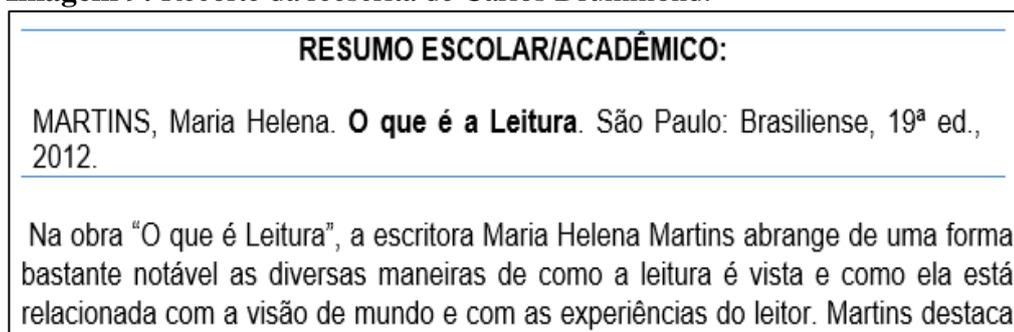


Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Observamos que o estudante adicionou ao título da obra um sinal de pontuação (interrogação) que não existe no título original do livro. O comentário do professor-orientador a respeito da escolha dessa forma linguística foi o seguinte: “...observe que no título você acrescentou o sinal de interrogação, sinal este inexistente no título da obra, o que pode caracterizar que você está falando de outra obra. Portanto, sugiro que você o retire, pois dessa maneira a sua leitura vai dialogar com o título da obra.”

Nesse *feedback*, primeiramente, o professor-orientador chama atenção do estudante para sua escolha lexical, explicando os problemas de sentido que tal escolha causa ao texto. Só depois desse diálogo é que professor sugere a supressão do sinal. Agora, averiguemos a imagem 9:

Imagem 9: Recorte da reescrita de Carlos Drummond.



Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Analisando esse trecho, notamos que na reescrita o estudante atendeu a sugestão do professor e retirou o sinal de interrogação. Comparando as imagens 7 e 8, percebemos também que o estudante fez outras alterações nessas partes do texto. Observe que na primeira versão, Quadro 9, o título e o nome da autora estavam em negrito, e na reescrita, Quadro 10, o estudante retirou esses destaques. Isso significa que ele complementou uma reformulação além daquela que foi sugerida pelo professor, demonstrando uma atitude responsiva e proficiente.

Essa atitude responsiva do estudante está prevista nas categorias de reformulações que podem ser feitas pelo aluno durante o processo de reescrita. Isso porque, nos pressupostos de Fabre (1986), existem pelo menos cinco atitudes linguístico-recursivas que provavelmente serão executadas pelos alunos no momento da reescrita. Dessa forma, ora o estudante atende plenamente a correção e escreve conforme lhe foi sugerido (1), ora ele atende parcialmente a correção, não atendendo a todas as sugestões de revisão (2). Como também, ele pode ir além das reformulações apresentadas pelo professor e optar por modificar outros pontos do seu texto (3). Por fim, também existe a possibilidade de o estudante não atender as sugestões de revisão (4), ou não reformular conforme lhe foi sugerido (5), em decorrência do não entendimento dos comentários do professor.

Mencionamos na análise da primeira versão do resumo, os elementos linguísticos utilizados pelo estudante para fazer menção à autora do texto-fonte. Na correção, o professor chama a atenção do estudante para o uso da forma: "*Helena*". Confirmamos a imagem 10:

Imagem 10: Recorte da escrita de Carlos Drummond.

Helena destaca que o ato de ler não se trata somente da simples decodificação de | sinais gráficos, mas está relacionado às vivências, emoções e ao cotidiano dos leitores.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Para essa situação, o professor-orientador teceu o seguinte comentário: “[...]vejo que aqui você usou um dos nomes da autora, lembre-se que você está produzindo um texto acadêmico, portanto possui um determinado grau de formalidade, sugiro que você a referencie colocando o sobrenome, MARTINS, pois esta é a maneira correta de fazer referência ao autor...”. No que se refere às estratégias de correção propostas por Serafini (1987), verificamos, nesse comentário, uma *correção resolutive*, na qual o professor-orientador observa o erro e o corrige, escrevendo para o estudante o termo correto a ser usado em determinada situação.

Ao apontar que o uso do substantivo próprio “*Helena*” é informal para um texto acadêmico, o professor-orientador afirma que o ideal seria utilizar o sobrenome da autora do texto-fonte. Diante dessa abordagem, certificamos que o participante atendeu a colocação do professor, fazendo a substituição indicada, como vemos na imagem 11 a seguir:

Imagem 11: Recorte da reescrita de Carlos Drummond.

relacionada com a visão de mundo e com as experiências do leitor. **Martins** destaca que o ato de ler não se trata somente da simples decodificação de sinais gráficos, mas está relacionado às vivências, emoções e ao cotidiano dos leitores. Além disso, ela

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Mais adiante, esse fenômeno (*feedback resolutive*) ocorre novamente, como podemos observar na imagem 12, a seguir:

Imagem 12: Recorte da escrita de Carlos Drummond

O livro **traz** reflexões sobre o ato de ler e apresenta, de forma bastante relevante, conceitos sobre o assunto que trazem uma análise totalmente detalhada provocando o envolvimento do leitor, que ao findar a leitura da obra, além de adquirir muito conhecimento, ainda tem sua visão sobre o assunto transformada.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020).

Para o uso do verbo “trazer”, o professor-orientador teceu o seguinte comentário: “...percebo aqui problema semelhante aos demais períodos...portanto, segue a mesma sugestão...Logo no início do período você utiliza o verbo trazer, “o livro traz “, o que dá ideia de transportar, carregar, transferir etc. Acredito que o termo mais propício seria: “O livro

apresenta”. Nesse sentido, o professor-orientador realiza novamente uma *correção resolutive*, escrevendo no seu comentário uma palavra para ser usada pelo estudante no momento da reescrita, tendo em vista que o verbo “apresenta” mostraria melhor sua intenção. O estudante, mais uma vez, considera a sugestão do professor e modifica sua escolha, substituindo o verbo “traz” pelo verbo “apresenta”. Como vemos na imagem 13, a seguir:

Imagem 13: Recorte da reescrita de Carlos Drummond.

e nem por pessoas distintas. **O livro apresenta** reflexões sobre o ato de ler e apresenta, de forma bastante relevante, conceitos sobre o assunto que trazem uma análise totalmente detalhada provocando o envolvimento do leitor, que ao findar a leitura da obra, além de adquirir muito conhecimento, ainda tem sua visão sobre o assunto transformada.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020).

Ao concluir a correção da primeira versão do resumo de Carlos Drummond, o professor-orientador oferece o oitavo comentário: “... *percebo que você entendeu e atendeu a proposta do curso. O seu texto está bem escrito, no entanto, percebemos problemas com o uso das vírgulas, provavelmente, por conta de os períodos estarem longos, mas que está fácil de solucionar. Outro ponto, quando estamos escrevendo um texto acadêmico devemos estar atentos ao que diz a ABNT, pois é ela quem normatiza, padroniza, dentre outras tantas e incontáveis coisas, a produção acadêmica. Assim, a ABNT prega que o resumo deve conter apenas um parágrafo. Sugiro que você revise o seu texto, faça uma leitura em voz alta, diminua os períodos, para dessa maneira, o seu texto ficar mais apresentável e dentro das normas da ABNT...*”

Ao considerar a visão do professor-orientador, inferimos que a maior parte dos problemas identificados no texto foram de ordem estrutural da língua. Isso significa que o estudante precisou rever no seu texto, questões formais da gramática (ortografia e paragrafação) e das regras estabelecidas pela ABNT. Dessa forma, constatamos que estudante foi bem-sucedido na construção de conteúdo, uma vez que os comentários de revisão acerca do conteúdo foram mínimos.

Diante dos estágios, quadro 5, que caracterizam o desenvolvimento da competência escritora, concluímos a partir dessa análise que o estudante se encontra no estágio três (*conhecimento retrabalhado*) pois percebemos que, durante o processo de produção textual tanto da escrita como da reescrita, o estudante demonstra um engajamento das operações de textualização propostas por Kellogg (2008). Assim, Drummond apresentou uma interação

dialógica entre planejamento, textualização e revisão. Dito isso, na próxima seção, analisamos o resumo de Machado de Assis.

4.2 A produção escrita de Machado de Assis: primeira versão

Seguimos as análises, apresentando a construção da primeira versão do resumo do participante Machado de Assis. Chamamos atenção para as duas primeiras linhas do texto, nas quais o estudante faz a seguinte afirmação: *“o texto o que é leitura de Maria Helena Martins, traz consigo uma discussão que trata de abordar como assunto principal é a importância da leitura.”* Para esse recorte, tecemos duas considerações, sendo a primeira, de caráter estrutural da língua e a segunda, de caráter composicional do gênero resumo.

Percebemos que existe nessa construção alguns problemas de coesão sequencial, que comprometem a coerência do texto, tendo em vista que ao utilizar as expressões “trata de”, “como assunto principal” e o verbo “abordar”, o estudante insiste numa mesma ideia, utilizando várias palavras para expressar um único pensamento (versar sobre algum assunto), assim o texto apresenta redundância. Vejamos o texto no quadro 11:

Quadro 11: Produção escrita de Machado de Assis.

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS Curso de Extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade Nome Completo: ----- Data: 18/07/2020</p> <hr/> <p>RESUMO ACADÊMICO: MARTINS, Maria Helena. O que é a Leitura. São Paulo: Brasiliense, 19ª ed., 2012.</p> <hr/> <p>O texto o que é leitura, de Maria Helena Martins, traz consigo uma discussão que trata de abordar como assunto principal é a importância da leitura, pois leva ao ato de ler. Sob essa perspectiva, o livro é dividido em cinco capítulos, além da “apresentação”, “indicações para a leitura” e “dados sobre a autora” e são distribuídos em trinta e cinco páginas. Para a autora, o livro foi destinado às pessoas que pretendem compreender mais e mais o hábito da leitura e práticas de escrita, pois é como instrumento liberador e possível de ser usufruído, por todos, não apenas pelos letrados. Em primeira análise, o primeiro capítulo, denominado “falando em leitura” apresenta a proposta norteadora do texto, visto que suas principais ideias é relatar sobre o que é leitura, sobre como e quando começar a ler e a ampliar a noção de praticar a leitura, pois trata-se pois de um aprendizado mais natural ao longo da vida do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. É indispensável afirmar que, a autora cita exemplos no texto para o melhor entendimento do que é leitura e suas regras, além do mais são argumentos fundamentais para desencadear e desenvolver o ato de ler. Em segunda análise, a ampliação de leitura traz consigo um conceito restrito à decifração da escrita, assim saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava</p>
--

possuir as bases de uma educação adequada para a vida, apresentando o desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais e aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade. Em suma, a autora Martins afirma que o hábito de ler e ler bem depende muito do querer da pessoa, das condições reais de existência, portanto, essas condições vão orientar preferências e privilegiar um determinado nível de leitura.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Outros problemas de construção gramatical, como o exposto anteriormente, são perceptíveis no texto analisado. Equívocos no uso da pontuação, da acentuação e do uso dos verbos são alguns deles. Contudo, nosso objetivo não é apontar os desvios de gramática do participante, mas levantar uma reflexão acerca das dimensões escondidas que o levaram a fazer tais escolhas.

Assim, inferimos que Machado de Assis não conseguiu se apropriar, significativamente, de certas regras gramaticais. Essa situação nos leva a questionar, como se deu o processo de ensino-aprendizagem de língua materna desse estudante e, em que contexto, a gramática foi-lhe ensinada. Certamente, uma concepção tradicional de linguagem ainda domina o ensino da língua nas escolas. Por isso, estudantes chegam à universidade com algumas dificuldades na prática de produção textual.

Algumas dimensões estão implícitas aos olhos de uma análise meramente linguística. Porém, elas existem e estão representadas na produção não apenas de Machado de Assis, mas de muitos dos estudantes que participaram do curso de extensão, objeto desta pesquisa. Iniciamos a análise por esse viés, por notar, que não apenas nesse trecho, mas no decorrer do resumo, o estudante apresenta problemas de redundância. Verifiquemos a imagem 14:

Imagem 14: Recorte da escrita de Machado de Assis.

O texto o que é leitura, de Maria Helena Martins, traz consigo uma discussão **que trata de abordar como assunto** principal é a importância da leitura, pois leva ao ato de ler. Sob essa perspectiva, o livro é dividido em cinco capítulos, além da “apresentação”, “indicações para a leitura” e “dados sobre a autora” e são distribuídos em trinta e cinco páginas. Para a autora, o livro foi destinado às pessoas que pretendem compreender **mais e mais** o hábito da leitura e práticas de escrita, pois é como instrumento liberador e possível de ser usufruído, por todos, não apenas pelos letrados. Em **primeira** análise, o **primeiro** capítulo, denominado “falando em leitura” apresenta a proposta norteadora do texto, visto que suas principais ideias é relatar sobre o que é leitura, sobre como e quando começar a ler e a ampliar a noção de praticar a leitura, **pois** trata-se **pois** de um aprendizado mais natural ao longo da vida do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020, grifos nosso)

Na imagem 14, apresentamos por meio dos destaques em amarelo outras marcas linguísticas que caracterizam a redundância no texto. Analisando as dimensões que se escondem por trás das escolhas lexicais do participante, inferimos que ele pretendia dar ênfase à sua fala. Ao usar expressões como “mais e mais”, por exemplo, fica evidente que sua intenção

é chamar a atenção dos leitores. Acreditamos que essa repetição de palavras é uma forma de intensificar a sua voz no texto.

A segunda consideração que tecemos sobre o trecho “*o texto o que é leitura de Maria Helena Martins, traz consigo uma discussão que trata de abordar como assunto principal é a importância da leitura...*”, refere-se à apropriação dos elementos que compõem o gênero resumo, e ainda que a escrita desse período apresente problemas de construção sintática, chegamos à conclusão de que o estudante conseguiu compreender a ideia central do livro lido.

Quando ele afirma que o “*assunto principal é a importância da leitura...*”, notamos que o participante opera o processo de sumarização. A temática desenvolvida por Martins é exatamente essa. Contudo, a autora não usa a expressão “*importância da leitura*”; dessa forma, percebemos que Machado de Assis desenvolve a estratégia de substituição e exclusão. Isso demonstra que para resumir a ideia principal do texto, ele exclui informações secundárias e substitui a fala de Martins pela sua, sem interferir na posição da autora.

Para fazer menção ao autor do texto, o participante fez uso do nome completo da escritora “*Maria Helena Martins*”, do sobrenome “*Martins*” e da expressão “*a autora*”. No que diz respeito à atribuição de atos ao autor do texto, percebemos que o estudante atribuiu atos à autora a partir dos verbos “*cita*” e “*afirma*”. E para deixar claro que as ideias apresentadas no resumo não lhe pertencem, o estudante usou as seguintes formas linguísticas: “*o texto*”, “*o livro*”, “*primeiro capítulo*”, e o pronome demonstrativo “*suas*”. Ao identificar esses elementos no resumo, percebemos que além de demonstrar que aprendeu as estruturas composicionais do gênero, o estudante também mostra que levou em consideração os seus futuros leitores.

No texto de Machado de Assis, notamos um fenômeno que vai além das categorias de análise propostas no quadro 11. Ao apresentar a compreensão global do texto com suas próprias palavras, notamos indícios da “*autoria*”, mesmo que o gênero resumo não permita a inferência, a opinião ou ponto de vista de quem o produz. A concepção bakhtiniana acerca da compreensão dos enunciados requer a responsividade, isto é, “*toda compreensão plena real é ativamente responsiva*” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Nesse sentido, vemos que Machado de Assis apresenta uma postura responsiva na produção do seu resumo, pois ele não apenas “*dubla*” a voz de Martins, mas evidencia uma compreensão da leitura que realizou. Dito isso, passemos para análise da reescrita.

4.2.1 A reescrita de Machado de Assis: por uma escrita proficiente

Como discutido nos capítulos teóricos, a reescrita compreende a atividade de reconstrução de um texto, momento em que o aluno-escritor responde ao *feedback* do professor-orientador. Portanto, analisamos nesta seção a atitude responsiva do participante diante dos comentários inferidos na correção do seu texto.

Quadro 12: Produção da reescrita de Machado de Assis.

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS Curso de Extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade Nome Completo: ----- Data: 18/07/2020</p> <hr/> <p>RESUMO ACADÊMICO: MARTINS, Maria Helena. O que é a Leitura. São Paulo: Brasiliense, 19^a ed., 2012.</p> <hr/> <p>O texto <i>O que é leitura</i>, de Maria Helena Martins, traz consigo uma discussão que tem como assunto principal a importância da leitura. Sob essa perspectiva, o livro é dividido em cinco capítulos, além da “apresentação”, “indicações para a leitura” e “dados sobre a autora”, e são distribuídos em trinta e cinco páginas. Para a autora, o livro foi destinado a pessoas que pretendem compreender mais sobre o hábito da leitura e práticas de escrita, uma vez que, o ato de ler é um instrumento libertador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados que estão na linha de frente do curso de Letras. Em primeira análise, o capítulo inicial, denominado “falando em leitura”, apresenta a proposta norteadora do texto, visto que suas principais ideias estão concentradas em relatar sobre o que é decodificação, como e quando começar a ler e a ampliar a noção desta prática. Assim, trata-se de um aprendizado para a vida que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como ela. É indispensável afirmar que, a autora cita exemplos para o melhor entendimento do que é leitura e suas regras. Além do mais, servem como argumentos fundamentais para desenvolver o ato de ler.</p> <p>Em segunda análise, a ampliação de leitura traz consigo um conceito restrito à decifração da escrita, assim saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, apresentando o desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais e aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade. Em suma, a autora afirma que o hábito de ler e ler bem depende muito do querer da pessoa, das condições reais de existência. Portanto, essas condições vão orientar preferências e privilegiar um determinado nível de leitura.</p>

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020).

No recorte a seguir, imagem 15, observamos que além dos comentários à margem da página, o professor também operou marcações no corpo do texto. Classificamos essas intervenções como correção resolutiva, pois ele identificou o erro (riscou o texto traçando uma linha no meio dele) e o corrigiu (fonte na cor vermelha) no próprio texto.

Imagem 15: Recorte da escrita de Machado de Assis.

O texto o que é leitura, de Maria Helena Martins, traz consigo uma discussão que **tem trata de** ~~aborda~~ como assunto principal é a importância da leitura, pois leva ao ato de ler. Sob essa perspectiva, o livro é dividido em cinco capítulos, além da “apresentação”, “indicações para a leitura” e “dados sobre a autora”, e são distribuídos em trinta e cinco páginas. Para a autora, o livro foi destinado ~~às~~ **a** pessoas que pretendem compreender mais **sobre** ~~mais~~ o hábito da leitura e práticas de escrita, **pois é como o ato de ler é um instrumento libertador** e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados.

1. Acho que “ato de ler” seria um sinônimo de leitura. Diante disso, não utilize a conjunção explicativa “pois” nesse caso, porque você não está explicando o trecho anterior.

2. Letrados em que sentido? Explique melhor.

3. É melhor começar o novo assunto em um novo parágrafo, para que o seu texto contenha parágrafos com tamanhos mais ou menos iguais. Lembre-se, isso não é regra, mas por uma questão estética é importante levar isso em consideração.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Percebemos que o professor-orientador utiliza essa estratégia (correção resolutiva) não apenas nesse parágrafo, imagem 15, mas ao longo de toda a avaliação do texto. Comentamos um pouco mais acerca das estratégias de correção no final dessa análise. No momento, chamamos atenção para os seis comentários inseridos à margem do texto. Como vemos na imagem 15, no comentário 1 que está ligado às duas primeiras linhas do parágrafo, o professor teceu a seguinte fala: “Acho que “ato de ler” seria um sinônimo de leitura. Diante disso, não utilize a conjunção explicativa “pois” nesse caso, porque você não está explicando o trecho anterior”. Logo, ele pressupõe que a expressão “ato de ler” é sinônimo de “leitura”, e corrige o uso ‘inadequado’ da conjunção explicativa “pois” mostrando para o aluno a função sintática dessa classe de palavras.

No Comentário 2, que está ligado a palavra “letrados”, na última linha do parágrafo, o professor-orientador questiona: “*Letrados em que sentido? Explique melhor*”. Assim, ele solicita que o aluno deixe claro a escolha do termo “letrados”. No trecho a seguir, imagem 16, apresentamos a reescrita do primeiro parágrafo:

Imagem 16: Recorte da escrita de Machado de Assis.

O texto o que é leitura, de Maria Helena Martins, traz consigo uma discussão que tem como assunto principal a importância da leitura. Sob essa perspectiva, o livro é dividido em cinco capítulos, além da “apresentação”, “indicações para a leitura” e “dados sobre a autora”, e são distribuídos em trinta e cinco páginas. Para a autora, o livro foi destinado a pessoas que pretendem compreender mais sobre o hábito da leitura e práticas de escrita, uma vez que, o ato de ler é um instrumento libertador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados que estão na linha de frente do curso de Letras. Em primeira análise, o capítulo

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

A partir da imagem 16, notamos que o estudante suprimiu a expressão: “*pois leva ao ato de ler*” e o verbo: “*é*”. Ele também substituiu “*trata de abordar*” pela forma verbal “*tem*”, e a forma “*ás*” foi substituída pela preposição “*a*”. A expressão “*mais e mais*” também foi trocada pela preposição “*sobre*”, e para a marcação da conjunção “*pois*”, o aluno reformulou sua escrita, substituindo essa conjunção pelo conectivo “*uma vez que*”, atendendo ao primeiro comentário. Em resposta ao segundo comentário, Machado de Assis acrescentou na penúltima linha do texto a colocação: “*...que estão na linha de frente do curso de Letras.*”

Dessa forma, ele explica a quem se refere ao termo “letrados”. Identificamos nesse parágrafo, estratégias de supressão e adição, operações linguístico-discursivas, que evidenciam a atitude responsiva do aluno. Ao prosseguir a análise, apresentamos o próximo recorte, imagem 17. Este apresenta mais três comentários do professor-orientador, tecidos no segundo parágrafo da primeira versão do resumo.

Imagem 17: Recorte da escrita de Machado de Assis.

Em primeira análise, o primeiro capítulo, denominado “falando em leitura”, apresenta a proposta norteadora do texto, visto que suas principais ideias **é, estão concentradas em** relatar sobre o que é **leitura**, sobre como e quando começar a ler e a ampliar a noção **desta prática**, de praticar a **leitura**, pois trata-se pois Assim, trata-se de um aprendizado **mais natural** ao longo da **vida** do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como **ela própria vida**. É indispensável afirmar que, a autora cita exemplos **no texto** para o melhor entendimento do que é leitura e suas regras. Além do mais, **são servem como** argumentos fundamentais para **desenheadear** e desenvolver o ato de ler.

Observe que as palavras “primeira” e “primeiro” estão muito próximas, por isso substitua uma delas. Sugiro que você substitua “primeiro” por “capítulo inicial”.

Demarquei de amarelo para você perceber que está utilizando muito o conectivo “pois”. Procure sinônimos, tais como: porque, então, visto que, dado que... Quando estiver em dúvida, entre no site <https://www.sinonimos.com.br/>. É uma ótima ferramenta quando estamos escrevendo textos acadêmicos.

Mais natural no sentido de sem cobranças e sem a pressão de ser uma obrigação escolar?

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020, grifos nosso)

Na linha 1 desse parágrafo, o professor tece o comentário 4: *Observe que as palavras “primeira” e “primeiro” estão muito próximas, por isso substitua uma delas. Sugiro que você substitua “primeiro” por “capítulo inicial”*. Isso posto, ele chama a atenção de Machado de Assis para o uso das palavras “primeira” e “primeiro”, mencionando a proximidade semântica entre elas. Em forma de correção resolutiva, o professor sugere a substituição lexical, propondo o termo “capítulo inicial” para substituir a palavra “primeiro”.

No comentário 5, que está ligado ao conectivo “pois”, na linha 4, o professor fala o seguinte: *Demarquei de amarelo para você perceber que está utilizando muito o conectivo “pois”. Procure sinônimos, tais como: porque, então, visto que, dado que... Quando estiver em dúvida, entre no site <https://www.sinonimos.com.br/>. É uma ótima ferramenta quando estamos escrevendo textos acadêmicos*. Novamente, o professor identifica o erro e descreve para o aluno sugestões de reescrita.

Dessa vez, além de alterar o corpo do texto, tachando a repetição do conectivo “pois” e adicionando o “assim”, o professor-orientador propõe no comentário outros conectivos como o “porque, então, visto que, dado que”, permitindo que o estudante escolha utilizar um desses conectivos ou manter a alteração incluída por ele.

Em vista das dimensões que se escondem por trás da produção textual de Machado de Assis, notamos a necessidade de vocabulário, que, possivelmente, provém de implicações na prática da leitura. O uso repetido de um conectivo revela, aparentemente, que o estudante não possui um vocabulário amplo. Essa dimensão que se esconde nas entrelinhas de suas escolhas, ultrapassa a estrutura formal do gênero e nos leva a refletir sobre os processos cognitivos de leitura que antecedem o trabalho de escrita.

A partir dos comentários apresentados na imagem 17, verifiquemos no próximo recorte, imagem 18, a reação do estudante em posse do seu texto corrigido.

Imagem 18: Recorte da reescrita de Machado de Assis.

letrados que estão na linha de frente do curso de Letras. Em primeira análise, o capítulo inicial, denominado “falando em leitura”, apresenta a proposta norteadora do texto, visto que suas principais ideias estão concentradas em relatar sobre o que é decodificação, como e quando começar a ler e a ampliar a noção desta prática. Assim, trata-se de um aprendizado para a vida que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como ela. É indispensável afirmar que, a autora cita exemplos para o melhor entendimento do que é leitura e suas regras. Além do mais, servem como argumentos fundamentais para desenvolver o ato de ler.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020, grifos nosso)

As linhas sublinhadas na imagem 18 correspondem ao segundo parágrafo da reescrita. Nessa parte do texto, identificamos a supressão de 8 elementos sem a substituição por outro, a saber: i) o verbo “*desencadear*”; ii) as preposições “*do*”/“*sobre*”/ “*de*”; e iii) as expressões “*mais natural*”/“*ao longo*”/“*praticar a leitura*”/“*pois trata-se*”. No que se refere à adição de frase, sintagma ou palavra empregados na reescrita, identificamos a inclusão de um elemento no trecho: “*visto que suas principais ideias é relatar...* (primeira versão linhas 1 e 2).

Na segunda versão, aparece a seguinte reconstrução “*visto que suas principais ideias estão concentradas em relatar...*” Notamos que, além de substituir a flexão do verbo “*é*” pela flexão “*estão*”, ocorreu o acréscimo do sintagma “*concentradas em*”. Quanto à supressão de um seguimento, substituindo-o por outro, isto é, a operação de substituição, verificamos cerca de seis operações linguísticas a saber: i) “*primeiro*” por “*inicial*”; ii) “*é*” por “*estão*”; iii) “*leitura*” por “*decodificação*”; iv) “*pois*” por “*assim*”; v) “*ela*” por “*própria vida*”; e vi) “*são*” por “*servem como*”.

Chamamos a atenção para o apagamento da preposição “do” e do seguimento “ao longo” sem acréscimo de outras palavras, como escolha do próprio estudante, visto que esses elementos linguísticos não foram tachados pelo professor-orientador durante a correção. Outra alteração feita por revisão própria do estudante, foi a substituição da palavra “leitura” pela palavra “*decodificação*”. Essa atitude demonstra que ele complementou reformulações no texto, indo além do que lhe foi sugerido. O desenvolvimento dessas operações linguístico-discursivas marca a atitude responsiva do participante. Isso porque o trabalho de reescrita acarreta uma prática intelectual que leva o aluno a repensar suas escolhas lexicais e construções cognitivas a partir do olhar do outro.

Machado de Assis suprimiu ainda, a expressão “*mais natural*” da sentença: “*Assim, trata-se de um aprendizado mais natural ao longo da vida do que se costuma pensar [...]*”. Entendemos que o estudante suprimiu tal seguimento em resposta ao comentário 6: “*Mais natural no sentido de sem cobranças e sem a pressão de ser uma obrigação escolar?*” Nesse comentário, o professor-orientador faz outro questionamento, mas ao invés de respondê-lo, como o estudante fez no comentário 2, imagem 17, aqui ele optou por não atender a sugestão de revisão e, simplesmente, fez o apagamento do termo destacado. Desse modo, é possível que o estudante não tenha entendido a indagação do professor.

No que tange aos *feedbacks* do professor-orientador, percebemos que ele não se limitou às estratégias de correção resolutiva, mas fez uma combinação entre esse procedimento e o modo de correção por bilhetes textual-interativos, que, segundo Ruiz (2010), são comentários escritos após o corpo do texto. Por meio deles, o professor interage com o aluno, apontando problemas de ordem geral, ao mesmo tempo em que incentiva o aluno para o trabalho de reescrita. Identificamos dois bilhetes interativos no final da primeira versão do resumo de Machado de Assis.

No primeiro bilhete, “*...parabéns pelo seu texto. Sua escrita é clara e coesa e você consegue organizar muito bem suas ideias. Além disso, torna-se notório que conseguiu alcançar o objetivo do resumo, que é detectar as ideias mais importantes do texto*”, o professor tece elogios ao estudante, destacando os pontos positivos da sua escrita. Já no segundo bilhete: *Observação: Quando eu marcar os trechos de amarelo, quero dizer que você repetiu a mesma palavra várias vezes ou que elas estão muito próximas. É importante evitar repetições, pois elas podem demonstrar uma pobreza vocabular. Sempre que estiver em dúvida, busque sinônimos na internet, se for possível. Com o tempo e com muitas leituras nosso repertório vocabular irá aumentar e a busca na internet se tornará desnecessária.*

Além de explicar o significado do realce em amarelo, o professor-orientador chama a atenção do aluno para repetição de palavras com o mesmo sentido. Ele fala da importância de se evitar redundância no texto, e orienta o estudante a ampliar seu vocabulário por meio da pesquisa de palavras sinônimas. Analisando a última parte do texto, o terceiro parágrafo da primeira versão, vimos que o professor-orientador não atribuiu comentários, e as correções foram mínimas. Confirmamos no recorte a seguir:

Imagem 19: Recorte da reescrita de Machado de Assis.

Em segunda análise, a ampliação de leitura traz consigo um conceito restrito à decifração da escrita, assim saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, apresentando o desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais e aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade. Em suma, a autora ~~Martins~~ afirma que o hábito de ler e ler bem depende muito do querer da pessoa, das condições reais de existência. ~~portante~~ Portanto, essas condições vão orientar preferências e privilegiar um determinado nível de leitura.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Na imagem 19, constatamos apenas duas correções que caracterizamos como estratégias de correção resolutive. Na primeira, o professor tacha o nome “Martins”, sugerindo ao estudante que exclua esse termo da reescrita. A segunda intervenção foi a correção do conectivo “*portante*”. O professor risca a palavra, indicando o desvio do uso da inicial minúscula, e escreve na frente a palavra com alteração da inicial para maiúscula “*Portanto*”. A partir dessas proposições o estudante redigiu novamente o terceiro parágrafo. Vejamos a imagem 20.

Imagem 20: Recorte da reescrita de Machado de Assis.

Em segunda análise, a ampliação de leitura traz consigo um conceito restrito à decifração da escrita, assim saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, apresentando o desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais e aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade. Em suma, a autora afirma que o hábito de ler e ler bem depende muito do querer da pessoa, das condições reais de existência. Portanto, essas condições vão orientar preferências e privilegiar um determinado nível de leitura.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Na reescrita dessa parte do resumo, o estudante atendeu a correção do professor-orientador na íntegra. Ao comparar a primeira versão (imagem 19) com a segunda versão

(imagem 20), notamos que o estudante suprimiu o nome “*Martins*”, e aceitou a substituição do conectivo “portanto”, que foi escrito com “p” minúsculo na primeira versão. Dessa forma, nesse parágrafo houve apenas a supressão de um termo e uma substituição para adequar a ortografia correta do conectivo “portanto”.

Assim, não houve acréscimo de novos elementos linguísticos ao texto. Assim, considerando todas as operações linguístico-discursivas mobilizadas por Machado de Assis ao longo da reescrita, concluímos que o estudante está mais próximo do terceiro estágio (conhecimento retrabalhado) de desenvolvimento da proficiência escritora, uma vez que esse estágio pressupõe um processo contínuo de aprendizagem.

4.3 A produção escrita de Vinicius de Moraes: primeira versão

Analizamos a primeira versão do resumo de Vinicius de Moraes, elencando as operações linguístico-discursivas, que evidenciam como ocorreu o processo de produção textual desse participante. Disponibilizamos a seguir, no quadro 10, a transcrição do seu texto na íntegra.

Quadro 13: Produção escrita de Vinicius de Moraes

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS Curso de Extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade</p>
<p>Nome Completo: ----- Data: 16/07/2020</p>
<p>RESUMO ACADÊMICO: MARTINS, Maria Helena. O que é a Leitura. São Paulo: Brasiliense, 19^a ed., 2012.</p>
<p>O livro, <i>o que é a leitura</i>, da autora Maria Helena Martins, aborda de maneira ampla e conceituada acerca das perspectivas de leitura, tendo por finalidade demonstrar para seus leitores a importância da leitura, com ênfase em uma leitura diversa, para além da escrita, com o objetivo de ressaltar que a leitura ultrapassa a escrita, ou seja, é possível ler, mesmo quando não há letras. A autora organiza o livro em seis capítulos e dessa maneira ela reforça sua tese, no que diz respeito, o ato de ler, para Maria Helena, ler não se restringe apenas a leitura impressa, escrita, mas o mundo a sua volta, como situações cotidianas, obras de artes, o tempo, dentre outros. Dentro das principais ideias da autora, de que é possível ler sem necessariamente haver escrita ela traz o exemplo de Tarzan, uma história de ficção em que o personagem conseguiu fazer a distinção entre palavras e figuras, e para a autora isso é uma forma de leitura, pois ele conseguiu ler, mesmo sem nunca ter ido a escola, e a biografia de Sartre ao dizer sobre sua experiência de aprendizagem de leitura, em que aprendeu a ler por conta própria folheando os livros, lendo no seu imaginário, no entanto, quando terminou de folhear o livro ele sabia ler. A autora enfatiza que há uma imposição acerca de quem é letrado e iletrado, sendo, letrado aquele que sabe ler e escrever, este por sua vez sabe “ler”,</p>

enquanto o que não tem o mesmo domínio de leitura é analfabeto, não sabe ler. Seguindo esta mesma linha de argumentos ela descreve a posição do professor ressaltando que o mesmo não é “dono” do “conhecimento”, ela defende que é preciso haver diálogo entre professor e aluno, autor e leitor, que o conhecimento precisa ser construído entre ambos e não ser passado mecanicamente, ou seja, não ser apenas reproduzido, mas ressignificar o conteúdo estudado, no entanto, não é apenas estes pontos que ela defende. Defende também os efeitos que a leitura pode despertar para cada leitor, de forma a ver as questões de leituras sonoras, emocionais e as racionais, nesta mesma ordem de defesa ela demonstra mais uma vez a diversidade da leitura. Para melhor embasar sua teoria a autora traz alguns teóricos, dentre eles, Paulo freire, que defende ser a leitura procedente da palavra, Osman Lins, tratando as questões de políticas educacionais e socioeconômico, e Flávio Aguiar, que fala sobre a questão da elitização da leitura e escrita e da negação ao privilégio da leitura. Por fim, a autora deixa várias referências de leituras, que segundo ela são agradáveis e desperta o desejo pela leitura.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

No primeiro parágrafo do texto, linhas de 1 a 5, o estudante faz a apresentação do livro. Ele inicia o resumo, citando o título da obra e o nome da autora. Essas informações caracterizam a estrutura composicional do gênero, e deixa claro que o resumo é um texto que nasce de outro texto. A primeira categoria de análise que observamos na produção de Vinicius de Moraes foram as formas linguísticas utilizadas para fazer menção ao autor do texto original. Para referir-se à autora ele fez uso do seu o nome completo “*Maria Helena Martins*”, o pronome pessoal “*ela*” e o adjetivo “*autora*”.

A segunda categoria observável na escrita de Vinicius de Moraes foi o desenvolvimento do processo de **sumarização**. O processo cognitivo de sumarização é uma habilidade de selecionar as informações mais importantes do texto. Essa habilidade, ainda, se desenvolve durante todo o trabalho de produção do gênero resumo. Durante a análise, identificamos várias estratégias de seleção de conteúdo. No entanto, daremos ênfase às mais relevantes para produção do texto analisado. Ao afirmar que a autora aborda a temática do livro de maneira “*ampla e conceituada*”, linhas 1 e 2 do primeiro parágrafo, o estudante opera algumas estratégias de sumarização.

A palavra “*ampla*” engloba todas as perspectivas de leitura, discutidas pela autora. Dessa forma, o estudante faz o apagamento de conteúdos secundários e constrói novas sentenças para apresentar os conteúdos mais importantes da obra. Por exemplo, ao explicar a “*finalidade*” – “*demonstrar para seus leitores a importância da leitura...*” e o “*objetivo*” – “*ressaltar que a leitura ultrapassa a escrita...*” – do livro, o estudante mostra as ideias que a autora coloca como sendo as mais relevantes.

Isso significa que o estudante mantém o que é considerado principal no texto-fonte e elimina o que é menos relevante, por meio de estratégias de seleção. Para a escolha da palavra “conceituada”, inferimos que essa refere-se a todo arcabouço teórico utilizado pela autora na elaboração do livro. Nesse sentido, visualizamos as operações de apagamento e generalização, que compreendem estratégias de construção. A partir dessas habilidades de seleção de conteúdo, concluímos que o estudante apresenta as ideias principais do texto-fonte.

Outro procedimento significativo para a produção de resumos é a **menção das teses que o autor sustenta e rejeita no texto-fonte**. No segundo parágrafo, entre as linhas 5 e 8, ao dizer que a autora – “...organiza o livro em seis capítulos e dessa maneira ela reforça sua tese, no que diz respeito, o ato de ler...”, o estudante utiliza o termo “tese” para se referir à posição que Martins defende. Mais adiante, nos dois últimos parágrafos, entre as linhas 16 a 21, ele utiliza também as sentenças: “ela defende que é preciso haver diálogo entre professor e aluno”/“não são apenas esses pontos que ela defende”/“defende também os efeitos que a leitura pode despertar para cada leitor”, deixando claro quais as teses que a autora defende. Para dizer qual a posição que a autora rejeita, o estudante escreve no segundo parágrafo, linhas 6 e 7: “para Maria Helena, ler não se restringe apenas a leitura impressa, escrita[...]”. E na linha 17, terceiro parágrafo, ele coloca que a autora rejeita a tese de que o professor é dono do conhecimento, e que o conhecimento na escola é reproduzido de forma mecânica – “ela descreve a posição do professor ressaltando que o mesmo não é dono do conhecimento [...]” “o conhecimento precisa ser construído entre ambos e não ser passado mecanicamente [...]”. Notamos que o estudante foi bem categórico, ao colocar em prática esse procedimento, pois ele utiliza explicitamente termos como: “tese”, “defende”, “para Maria Helena”, entre outros, deixando claro a posição ideológica da autora.

No último parágrafo do resumo, linhas 23 a 26, o estudante apresenta o posicionamento teórico da autora, ao citar os nomes e as vertentes teóricas que a autora utilizou para construção do livro. Assim, ele demonstra ter conhecimento sobre a autora.

Para melhor embasar sua teoria a autora traz alguns teóricos, dentre eles, Paulo freire, que defende ser a leitura procedente da palavra, Osman Lins, tratando as questões de políticas educacionais e socioeconômico, e Flávio Aguiar, que fala sobre a questão da elitização da leitura e escrita e da negação ao privilégio da leitura.

Detectar as posições ideológica e teórica do autor acarretam na compreensão global do texto-fonte. Dessa forma, certificamos que Vinicius de Moraes entendeu as ideias principais propostas pelo livro, a partir dos elementos linguísticos mobilizados. No resumo ele diz:

“dentro das principais ideias da autora...”, e em seguida ele descreve uma delas “...que é possível ler sem necessariamente haver escrita”. Ao fazer o apagamento de conteúdos secundários e selecionar conteúdos mais relevantes, percebemos que o estudante realizou uma leitura proficiente que o levou à compreensão do texto.

Durante a análise, percebemos que o estudante atribuiu vários atos à autora do texto-fonte, ao utilizar verbos como “abordar”, “demonstrar”, “organizar”, “ênfatizar”, “descrever”, “defender”, “trazer” e “deixar”. No texto original esses atos não são evidentes, somente no resumo, sendo possível perceber essas ações, a partir do uso de verbos que indicam ação. Atribuir atos ao autor do texto-fonte é um procedimento necessário para produção de resumos, uma vez que essa atividade indica que as teses apresentadas no resumo não pertencem ao seu produtor, pois um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e para que isso fique claro, além de fazer menção ao autor, atribuir-lhe atos também é importante.

4.3.1 A reescrita de Vinícius de Moraes: por uma escrita proficiente

A participação do professor-orientador nessa produção textual, deu-se por meio de onze comentários, várias marcações (palavras circuladas) no corpo do texto e três bilhetes textual-interativos. A reescrita de Vinicius de Moraes muito nos chamou a atenção devido à quantidade de reformulações feitas pelo estudante. Vejamos a seguir.

Quadro 14: Produção da reescrita Vinicius de Moraes.

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS Curso de Extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade</p>
<p>Nome Completo: ----- Data: 17/08/2020</p>
<p>RESUMO ACADÊMICO: MARTINS, Maria Helena. O que é a Leitura. São Paulo: Brasiliense, 19ª ed., 2012.</p>
<p>Na obra <i>O que é Leitura?</i> de Maria Helena Martins, a autora apresenta de maneira explicativa acerca da leitura, demonstrando a sua relevância da leitura na interação entre os indivíduos por meio da linguagem. Tendo como finalidade explicar o tema abordado, afim de que seus leitores possam se apropriar do conteúdo exposto. Com o objetivo de ênfatizar a importância do ato de ler que está para além do texto, não sendo restrito apenas ao que é escrito, mas que há pluralidades de se compreender ou aprender a leitura no meio social e que devemos respeitar as particularidades de cada indivíduo dentro da sociedade. O livro é dividido em seis capítulos e em cada um deles Maria Helena traz percepções e conceitos fundamentados sobre sua pesquisa acerca da leitura e como ela pode influenciar na vida dos</p>

indivíduos. Dessa maneira, a autora procurou provar sua linha de raciocínio trazendo exemplificações, como a história ficcional de Tarzan e a autobiografia de Sartre. Assim, em ambas as histórias os personagens não possuíam conhecimentos pedagógicos, no entanto realizavam as leituras. Assim, reafirmando o posicionamento da escritora de que não é necessário está em uma escola para se realizar leituras, pois é possível ser um leitor sem precisamente está inserido dentro da escola. Para melhor embasamento, MARTINS (2012) traz alguns teóricos em sua obra dentre eles Chauí, que revela duas formas diferentes de leituras trazendo o exemplo da estatueta e a faxineira, explicando o olhar “cultural” de um comprador que ler a beleza da obra e o olhar do fabricante mostrando dessa maneira duas leituras da mesma obra com significados diferentes. Por fim, a autora deixa várias referências de leituras, que segundo ela são agradáveis e despertam o desejo pela leitura.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Na primeira versão do resumo (quadro 13), ele escreveu cerca de vinte oitos linhas. Já na reescrita, a quantidade de linhas reduziu para vinte. Explicamos a análise da segunda versão por parágrafos. Assim, as mudanças ocorridas ficarão mais visíveis aos leitores. A imagem a seguir apresenta o recorte do primeiro parágrafo:

Imagem 21: Recorte da escrita de Vinicius de Morais.

RESUMO ESCOLAR/ACADÊMICO:	
MARTINS, Maria Helena. O que é a Leitura . São Paulo: Brasiliense, 19ª ed., 2012.	
O livro, o que é a leitura , da autora Maria Helena Martins, aborda de maneira ampla e conceituada acerca das perspectivas de leitura, tendo por finalidade demonstrar para seus leitores a importância da leitura com ênfase em uma leitura diversa, para além da escrita, com o objetivo de ressaltar que a leitura ultrapassa a escrita, ou seja, é possível ler mesmo quando não há letras. A autora organiza o livro em seis capítulos e dessa maneira ela reforça sua tese, no que diz respeito, o ato de ler para Maria Helena, ler não se restringe apenas a leitura impressa, escrita, mas o mundo a sua volta, como situações cotidianas, obras de artes, o tempo, dentre outros.	<p>Autor Prezado, todo o seu texto não está formatado conforme as normas. Retire o destaque negrito, e altere a cor da fonte para preto.</p> <p>Autor Utilize a letra maiúscula para se referir ao título da obra.</p> <p>Autor Reformule esse período. Observe que a substituição das palavras pode evidenciar melhor sua ideia. Ex. "aborda de maneira abrangente o seu ponto de vista sobre a leitura..."</p> <p>Autor Que vai além da escrita...</p> <p>Autor Reformule esse fragmento para evitar a redundância (repetição de ideia)</p> <p>Autor Reveja a pontuação e os critérios de coesão textual. Utilize adequadamente os conectivos para ordenar suas ideias. Observe os critérios de pontuação.</p>

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

No comentário 1, o professor-orientador retrata problemas de formatação do texto – “Prezado, todo o seu texto não está formatado conforme as normas. Retire o destaque negrito e altere a cor da fonte para preto.” Assim, chama a atenção para a cor das letras e o realce em negrito, sugerindo que o estudante altere a cor da fonte, e retire o destaque negrito do texto.

No comentário 2 – “Utilize a letra maiúscula para se referir ao título da obra.” – ele identifica problemas de ortografia, pois, na linha 1 do texto, o estudante escreveu o nome do livro com iniciais minúsculas “... o que é a leitura”. Desse modo, o professor orienta que ele precisa utilizar letra maiúscula ao mencionar títulos no texto.

No comentário 3, o professor-orientador indica a reformulação da sentença: “*aborda de maneira ampla e conceituada acerca das perspectivas de leitura...*”, linhas 1 e 2, solicitando: “*Reformule esse período. Observe que a substituição das palavras pode evidenciar melhor sua ideia.* Assim, ele sugere que o estudante reveja a escolha de algumas palavras como “ampla”, “conceituada” e “perspectiva”, e oferece um outro período como exemplo para substituição: “*Ex. aborda de maneira abrangente o seu ponto de vista sobre a leitura...*”

Já o quarto comentário não aponta problemas gramaticais, e o professor apenas escreve: “*Que vai além da escrita...*”, ligado à sentença “*para além da escrita*”, final da linha 3. Assim, inferimos que o comentário é uma sugestão para substituir “para além” por “que vai além”. No período “*para além da escrita, com o objetivo de ressaltar que a leitura ultrapassa a escrita, ou seja, é possível ler, mesmo quando não há letras...*”, linhas 3 a 5 do parágrafo em análise.

O professor-orientador tece os comentários 5 e 6. No quinto comentário ele sugere: “*Reformule esse fragmento para evitar a redundância (repetição de ideia)*”. Desse modo, chama atenção para repetição de ideias que essa oração apresenta. Já no sexto comentário ele diz: “*Reveja a pontuação e os critérios de coesão textual. Utilize adequadamente os conectivos para ordenar suas ideias. Observe os critérios de pontuação.*”

Diante disso, pontua problemas de coesão sequencial e de ortografia, novamente, sugerindo que o estudante revise o emprego da pontuação, e busque adequar os conectivos de forma que o texto apresente uma sequência lógica das ideias. Na análise da primeira versão do resumo, percebemos que realmente, o estudante não fez uso de conectivos para ligar as ideias entre os parágrafos, e os maiores problemas de pontuação referem-se ao emprego do ponto final.

As intervenções explicitadas acima levaram o participante a analisar e refletir sobre sua produção. Segundo Gehrke (1993), essas atividades acarretam um crescimento pessoal e aumenta o desempenho de leitura, e, conseqüentemente desenvolve e melhora o processo de escrita. Nesse sentido apresentamos a reescrita do primeiro parágrafo. Vejamos o recorte a seguir:

Imagem 22: Recorte da reescrita de Vinicius de Moraes.

Na obra **O que é Leitura?** de Maria Helena Martins, a autora **apresenta de maneira explicativa acerca da leitura, demonstrando a sua relevância da leitura na interação entre os indivíduos por meio da linguagem.** Tendo como finalidade explanar o tema abordado, afim de que seus leitores possam se apropriar do conteúdo exposto. Com o objetivo de enfatizar a importância do ato de ler que está **para além do texto,** não sendo restrito apenas ao que é escrito, mas que há pluralidades de se compreender ou aprender a leitura no meio social e que devemos respeitar as particularidades de cada indivíduo dentro da sociedade.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020, grifo nosso)

Para evidenciar as reformulações feitas pelo aluno, grifamos algumas partes do texto. O primeiro e segundo comentários foram atendidos plenamente; observamos que o estudante alterou a cor da fonte, de laranja para preto, e retirou a marcação de negrito do corpo do texto. O destaque em amarelo na linha 1 (imagem 22) mostra que ele reescreveu o título da obra com inicial maiúscula, conforme correção do professor-orientador.

O grifo em azul no período: “*apresenta de maneira explicativa acerca da leitura, demonstrando a sua relevância da leitura na interação entre os indivíduos por meio da linguagem*”, refere-se ao terceiro comentário. Notamos que o estudante não utilizou o exemplo sugerido no comentário, mas optou por elaborar um novo enunciado, extrapolando as sugestões do revisor, ou seja, Vinicius de Moraes avalia seu texto e constrói uma nova sentença, indo além do que lhe foi proposto na revisão. No que tange ao quarto comentário, grifamos de verde a expressão “para além do texto”, mostrando que essa frase permanece no resumo, o que significa que o estudante preferiu não atender a sugestão de substituí-la por “que vai além”, proposta pelo professor.

O grifo de cor cinza no período: “*não sendo restrito apenas ao que é escrito, mas que há pluralidades de se compreender ou aprender a leitura no meio social e que devemos respeitar as particularidades de cada indivíduo dentro da sociedade*”, corresponde ao quinto comentário. Percebemos que o estudante reformulou todo o enunciado, atendendo a correção do professor. Dessa forma, as operações linguístico-discursivas de acréscimo, supressão e substituição foram desenvolvidas na reconstrução desse parágrafo.

Quanto ao comentário seis, em que o professor indica revisões de pontuação e conectivos, constatamos na reescrita, que o estudante se preocupou em atender a essas correções, ao acrescentar no texto os conectivos: “assim”, “dessa maneira”, “para”, “tendo como” e “por fim”. Portanto, percebemos que Vinicius de Moraes compreendeu o comentário,

e em diálogo com o professor, reformulou suas escolhas lexicais. Apresentamos a seguir mais três comentários ligados ao segundo parágrafo (1ª versão) do texto. Acompanhem o recorte na imagem 23:

Imagem 23: Recorte da escrita de Vinicius de Moraes.

Dentro das principais ideias da autora, de que é possível ler sem necessariamente haver escrita ela traz o exemplo de Tarzan, uma história de ficção em que o personagem conseguiu fazer a distinção entre palavras e figuras, e para a autora isso é uma forma de leitura, pois ele conseguiu ler mesmo sem nunca ter ido a escola, e a biografia de Sartre ao dizer sobre sua experiência de aprendizagem de leitura, em que aprendeu a ler por conta própria, folheando os livros, lendo no seu imaginário, no entanto, quando terminou de folhear o livro ele sabia ler.

Autor
"Dentre os principais posicionamentos de Martins, ela defende que é..." Observe que uma simples articulação dos termos causa uma melhor impressão ao texto.

Autor
Conjugué o verbo de forma adequada ao tempo, pessoa e modo.

Autor
Substitua por: "...além da biografia de..."

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Os comentários tecidos nessa parte do texto, referem-se ao fenômeno da redundância, que acarretam problemas de concordância e coerência. No comentário 7 – “*Dentre os principais posicionamentos de Martins, ela defende que é...*” Observe que uma simples articulação dos termos causa uma melhor impressão ao texto – inferimos que o professor oferece um exemplo de construção sintática coerente, e explica para o aluno que é necessário articular os termos de uma oração para que seu sentido fique mais claro.

No comentário 8 – “*Conjugué o verbo de forma adequada ao tempo, pessoa e modo.*” – o professor-orientador destaca o verbo “conseguiu”, empregado na oração: “...em que o personagem conseguiu fazer a distinção entre palavras e figuras”. Nessa oração, o verbo aparece conjugado de forma equivocada, ou seja, na primeira pessoa (eu) do singular (consegui), quando deveria estar na terceira pessoa (ele) do singular (consegue).

Já no comentário 9, o professor destaca a expressão “*e a biografia*” (linha 4 da imagem 23) e orienta o aluno a substituí-la pela construção “*além da biografia*”. Contudo, não explica o motivo da sugestão. Diante dessas considerações, vejamos no próximo recorte, imagem 24, as alterações feitas pelo estudante na reescrita do segundo parágrafo.

Imagem 24. Recorte da reescrita de Vinicius de Moraes.

O livro é dividido em seis capítulos e em cada um deles Maria Helena traz percepções e conceitos fundamentados sobre sua pesquisa acerca da leitura e como ela pode influenciar na vida dos indivíduos. Dessa maneira, a autora procurou provar sua linha de raciocínio trazendo exemplificações, como a história ficcional de Tarzan e a autobiografia de Sartre. Assim, em ambas as histórias os personagens não possuíam conhecimentos pedagógicos, no entanto realizavam as leituras. Assim, reafirmando o posicionamento da escritora de que não é necessário está em uma escola para se realizar leituras, pois é possível ser um leitor sem precisamente está inserido dentro da escola.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020, grifo nosso)

Ao comparar os recortes das imagens 23 e 24, observamos que as operações linguístico-discursivas mais desenvolvidas pelo estudante foram o deslocamento e a substituição, ou seja, ele modificou a ordem dos períodos na reescrita, e substituiu vários segmentos por outros. Assim, Vinicius de Moraes iniciou o segundo parágrafo com o período: “*O livro é dividido em seis capítulos e em cada um deles Maria Helena traz percepções e conceitos fundamentados sobre sua pesquisa acerca da leitura e como ela pode influenciar na vida dos indivíduos*” (grifo azul, imagem 24).

Notemos que esse enunciado apresenta o mesmo sentido do enunciado que fora redigido no parágrafo 1 da primeira versão do resumo:

A autora organiza o livro em seis capítulos e dessa maneira ela reforça sua tese, no que diz respeito, o ato de ler, para Maria Helena, ler não se restringe apenas a leitura impressa, escrita, mas o mundo a sua volta, como situações cotidianas, obras de artes, o tempo, dentre outros.

Além de identificar o deslocamento de elementos, percebemos também a substituição de sintagmas, como: “*o livro é dividido em seis capítulos*” por “*a autora organiza o livro em seis capítulos*”. Observemos o enunciado que segue:

Dessa maneira, a autora procurou provar sua linha de raciocínio trazendo exemplificações, como a história ficcional de Tarzan e a autobiografia de Sartre. Assim, em ambas as histórias os personagens não possuíam conhecimentos pedagógicos, no entanto realizavam as leituras.

Esse enunciado foi redigido na reescrita (grifo verde, imagem 24) correspondente à reformulação do enunciado produzido na primeira versão do resumo.:

Dentro das principais ideias da autora, de que é possível ler sem necessariamente haver escrita ela traz o exemplo de Tarzan, uma história de ficção em que o

personagem conseguiu fazer a distinção entre palavras e figuras, e para a autora isso é uma forma de leitura, pois ele conseguiu ler, mesmo sem nunca ter ido a escola, e a biografia de Sartre ao dizer sobre sua experiência de aprendizagem de leitura, em que aprendeu a ler por conta própria, folheando os livros, lendo no seu imaginário, no entanto, quando terminou de folhear o livro ele sabia ler.

Identificamos que esse enunciado ficou bem menor na reescrita, pois o estudante suprimiu a explicação dos exemplos e deslocou a posição da autora – “e para a autora isso é uma forma de leitura, pois ele conseguiu ler, mesmo sem nunca ter ido a escola” – para o final do parágrafo, grifo amarelo na imagem 24 – “Assim, reafirmando o posicionamento da escritora de que não é necessário está em uma escola para se realizar leituras, pois é possível ser um leitor sem precisamente está inserido dentro da escola.”

Considerando todas essas reformulações, percebemos que o estudante extrapolou as sugestões propostas pelo professor nos comentários 7, 8 e 9, ou seja, ele foi além daquilo que lhe foi proposto na revisão. Para finalizar esse momento da análise, apresentamos a seguir a transcrição do terceiro parágrafo da 1ª versão do resumo, em que o professor-orientador tece os comentários 10 e 11. Acompanhemos a imagem 25:

Imagem 25: Recorte da escrita de Vinicius de Moraes.

A autora enfatiza que há uma imposição acerca de quem é letrado e iletrado, sendo, letrado aquele que sabe ler e escrever, este por sua vez sabe ler, enquanto o que não tem o mesmo domínio de leitura é analfabeto, não sabe ler. Seguindo esta mesma linha de argumentos ela descreve a posição do professor ressaltando que o mesmo não é “dono” do “conhecimento”, ela defende que é preciso haver diálogo entre professor e aluno, autor e leitor, que o conhecimento precisa ser construído entre ambos e não ser passado mecanicamente, ou seja, não ser apenas reproduzido, mas ressignificar o conteúdo estudado, no entanto, não é apenas estes pontos que ela defende. Defende também os efeitos que a leitura pode despertar para cada leitor, de forma a ver as questões de leitura: sonoras, emocionais e as racionais, nesta mesma ordem de defesa ela demonstra mais uma vez a diversidade da leitura.

Autor
Substitua por: “Ela esclarece que...”

Autor
O período está muito longo. Reestruture e retire ideias secundárias.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

No comentário 10, o professor sugere que o estudante substitua o termo “sendo” pela forma “ela esclarece que”, mas não explica o motivo da substituição. Já no comentário 11, ele chama a atenção do aluno para uma característica fundamental da produção de resumos, isto é, a seleção de ideias principais e secundárias. Assim, ele destaca um período inteiro do parágrafo, afirmando que “o período está muito longo”, e sugere que o aluno “reestruture” essa parte do texto, retirando “as ideias secundárias”.

Contudo, Vinicius de Moraes optou por não atender a sugestão dos comentários 10 e 11, decidindo excluir não só o período destacado pelo professor, mas todo o parágrafo. Então, na reescrita, ele opera a supressão e o deslocamento, pois ao excluir o terceiro parágrafo, ele desloca o quarto parágrafo para posição de terceiro. Confirmamos as imagens 26 e 27, a seguir:

Imagem 26: Recorte da escrita de Vinicius de Moraes.

Para melhor embasar sua teoria a autora traz alguns teóricos, dentre eles, Paulo freire, que defende ser a leitura procedente da palavra, Osman Lins, tratando as questões de políticas educacionais e sócio-econômico, e Flávio Aguiar, que fala sobre a questão da elitização da leitura e escrita e da negação ao privilégio da leitura. Por fim, a autora deixa várias referências de leituras, que segundo ela são agradáveis e despertam o desejo pela leitura.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

O trecho transcrito na imagem 26 corresponde ao quarto parágrafo da 1ª versão do resumo. Na reescrita, esse parágrafo continua sendo a parte final do texto, contudo o estudante opera algumas reformulações nesse trecho, vejamos a imagem 27, a seguir:

Imagem 27: Recorte da reescrita de Vinicius de Moraes.

Para melhor embasamento, MARTINS (2012) traz alguns teóricos em sua obra dentre eles Chauí, que revela duas formas diferentes de leituras trazendo o exemplo da estatueta e a faxineira, explicando o olhar “cultural” de um comprador que ler a beleza da obra e o olhar do fabricante mostrando dessa maneira duas leituras da mesma obra com significados diferentes. Por fim, a autora deixa várias referências de leituras, que segundo ela são agradáveis e despertam o desejo pela leitura.

Fonte: Curso de extensão – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* (2020)

Comparando as imagens 26 e 27, percebemos que o estudante operou substituições como “para melhor embasar sua teoria a autora.” por “para melhor embasamento, MARTIS (2012)”, ele também substituiu a citação dos autores “Paulo Freire”, “Osman Lins” e “Flavio Aguiar” por “Chauí”. Essas alterações foram feitas por revisão própria do aluno, pois nessa parte do texto não havia comentários do professor-orientador. Inferimos que ao excluir, deslocar e substituir, partes do texto, o estudante agiu responsivamente sobre o trabalho de produção textual.

Concluída as explicações dos comentários de revisão, destacamos as marcações que foram feitas pelo professor-orientador no corpo do texto, bem como os bilhetes textual-

interativos que ele teceu após o texto. Para indicar o uso excessivo de alguns termos, o professor marcou no texto três palavras (leitura, ler, autora) que foram usadas 32 vezes pelo estudante.

Para explicar tais marcações, o professor-orientador teceu um bilhete textual-interativo, dizendo:

Reveja as palavras circuladas. Aqui ocorre o efeito da hiperlexicalização. Tente atribuir a substituição das palavras por intermédio da sinonímia... utilize os recursos anafóricos e catafóricos da coesão textual, enfim... evite a repetição desnecessária do mesmo vocábulo no texto (veja a seção 7 da apresentação sobre o resumo – Menção ao autor do texto resumido).

Assim, por meio do diálogo o professor direciona o estudante ao que ele deve fazer e como fazer para melhorar seu texto. Observando a reescrita, percebemos que o estudante buscou minimizar a repetição dos termos “leitura”, “ler” e “autora”, operando a supressão e substituição, por exemplo, identificamos na reescrita, novos termos como “ato de ler” e para fazer menção ao autor do texto fonte, ele varia entre o termo “autora” e o sobrenome “Martins”.

No segundo bilhete o professor orienta: *“Faça uma releitura no intuito de excluir as ideias secundárias do texto. Isso tornará seu resumo mais sucinto e menos prolixo.”* Como propõem Gonçalves e Bazarim (2009, p. 11), os bilhetes contribuem para “uma compreensão mais refinada do gênero ensinado e ajudam a promover mudanças automotivadas, uma vez que lançam o olhar do aprendiz sobre o próprio texto”. Analisando a reescrita, percebemos que Vinicius de Moraes atendeu as orientações do professor, pois ele excluiu um parágrafo inteiro do texto dentre outras ideias que na releitura ele entendeu que eram secundárias.

No terceiro bilhete, o professor interage com o estudante dizendo: *“Como pode perceber, ajustando os detalhes aqui elencados, seu texto estará perfeito. Parabéns por sua produção e, principalmente, pela evolução apresentada durante o nosso curso.”* Dessa forma, o professor cumpre com o funcionamento dos bilhetes interativos, uma vez que, “a função básica dos bilhetes orientadores é elogiar o que foi feito, adequadamente, pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões” (FUZER, 2012, p. 218). Com base nessa análise, podemos afirmar que Vinicius de Moraes, desenvolveu um progresso na escrita a partir dos *feedbacks*. Isso significa que a escrita orientada aproximou esse estudante do terceiro estágio (conhecimento retrabalhado) de desenvolvimento da proficiência escritora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: À GUIA DAS DISCUSSÕES

As respostas às questões aqui definidas, certamente, abrem perspectivas para novas investigações e horizontes para o enfrentamento dos desafios da escrita na universidade. Busquemos, assim, a definição de novas perguntas que orientem nossos estudos, cumprindo o processo contínuo e continuado deste importante trabalho na formação acadêmica (MARQUESI; CABRAL, 2018, p. 68).

Este trabalho teve como desafio intelectual e prático, a investigação da recursividade do processo de produção textual, no que se refere ao desenvolvimento do letramento acadêmico. O ponto de partida foi um levantamento conceitual de teorias sobre a linguagem escrita e a partir da análise interpretativa de produções escritas do gênero textual/discursivo resumo acadêmico. Conforme explicitamos no desenvolvimento desta dissertação, a nossa investigação foi centrada no contexto da educação superior.

Os documentos analisados foram os textos produzidos por estudantes de graduação, mais especificamente, o resumo acadêmico. Para desenvolvermos este trabalho, sintetizamos nossos interesses de pesquisa em duas questões: i) como os ingressantes se constituem escritores proficientes na escrita do resumo acadêmico? ii) como os *feedbacks* contribuem para uma escrita-reescrita proficiente e significativa?

Tais questionamentos nos levaram à busca de alguns conceitos, que consideramos noções-chaves para interpretação dos dados. No primeiro momento, procuramos discutir acerca das concepções de linguagem, e, para tanto, apresentamos no capítulo um, as três principais tendências linguístico-filosóficas que marcaram a história dessa ciência. Ainda, evidenciamos nossa inclinação para as teorias de Bakhtin e o do Círculo. As teorias desenvolvidas por esse grupo de estudiosos propuseram novas reflexões sobre a língua, que resultaram na concepção de linguagem como forma de interação e/ou na perspectiva dialógica de linguagem.

Tal concepção de linguagem envolve a existência do homem como um todo, ou seja, o ser pessoal e social constitui-se mutuamente na interação verbal. Para Bakhtin e o Círculo, a “palavra é um evento social, não está centrada em si mesma como certa magnitude linguística abstrata, nem pode ser psicologicamente deduzida da consciência do falante subjetiva e ilhada” (BAKHTIN, 2006, p. 164). Nesse ínterim, encontramos fundamento para os objetivos dessa pesquisa. Através da compreensão das noções de enunciado, gêneros discursivos, dialogismo e

responsividade, foi possível visualizarmos a complexidade que envolve o processo de produção textual e, por conseguinte, projetarmos nossas categorias de análise.

Tendo em vista o caráter dialógico da linguagem, foi pertinente discutirmos acerca da escrita como prática social. Assim, promovendo elos como essa concepção de linguagem, abordamos algumas questões próprias dessa realidade, como a teoria dos Novos Estudos Letramento, as especificidades do letramento acadêmico. As dimensões implícitas que envolvem o processo de ensino aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos, especificamente no contexto da universidade e no desenvolvimento da competência escritora, isto é, da capacidade de produzir textos de determinado gênero.

Nessa perspectiva, compreendemos que o modo como se desenvolve as etapas de construção da escrita pode interferir positiva ou negativamente na formação de estudantes leitores e produtores proficientes. Diante das noções conceituais, exploradas nas discussões teóricas, assumimos nesta pesquisa o paradigma interpretativo da pesquisa qualitativa como metodologia para descrição da análise dos dados. Foi nesta etapa do trabalho, que conseguimos levantar hipóteses para responder nossas questões de pesquisa.

Dito isso, retomamos o objetivo geral que norteou nossa investigação, que foi investigar a recursividade do processo de escrita a partir do ensino pedagógico do gênero resumo acadêmico, analisando em que medida a escrita e reescrita orientadas podem auxiliar no desenvolvimento da proficiência escritora. Os resultados obtidos por meio das análises nos permitiram perceber que quando os alunos têm consciência do processo de ensino no qual estão envolvidos, e são conhecedores dos conceitos e das etapas que o constituem, o trabalho de escrita torna-se mais claro e significativo.

Em relação ao primeiro questionamento: como os ingressantes se constituem escritores proficientes na escrita do resumo acadêmico? Com base nas análises, vimos que os estudantes se constituem escritores proficientes na escrita de um determinado gênero, quando se apropriam do funcionamento das etapas de planejamento (revisão e reescrita), ao passo que conseguem operar as estratégias de sumarização, a identificação da ideia global do texto-fonte e o mais importante, que consigam pensar em seus futuros leitores, direcionando sua produção para o outro.

Já em relação ao segundo questionamento: como os *feedbacks* contribuem para uma escrita-reescrita proficiente e significativa? Notamos durante as análises, que na etapa de revisão, os professores utilizaram as estratégias de correções propostas por Serafini (2004) e Ruiz (2010). Isso significa, que de forma geral, os procedimentos de correção empregados pelos

professores-orientadores foram da abordagem textual interativa, pois identificamos nos textos revisados, tanto a correção resolutiva como a presença de bilhetes interativos. Nos *feedbacks* foi possível notarmos a intenção do professor-orientador em possibilitar que os acadêmicos refletissem, criticamente, acerca da constituição do gênero resumo acadêmico, ao considerar a sua função social.

Desse modo, percebemos a relação dialógica entre professor-aluno à medida que percebemos, na reescrita, a mobilização de operações linguístico-discursivas profundas, como por exemplo, uma reformulação além daquela sugerida. Essa ação do estudante revelou-se reflexiva e crítica em decorrência do comentário de revisão atribuído pelo professor.

Ainda, em relação ao segundo questionamento, acreditamos que a interação dialógica, que ocorre nos *feedbacks* contribuem, positivamente, para uma escrita proficiente, uma vez que o diálogo possibilita o direito de resposta aos alunos, quebrando o paradigma do silenciamento estabelecido pelas práticas de correções tradicionais, nas quais o aluno não refletia sobre o porquê e o efeito de sentido das lacunas encontradas.

As reflexões induzidas pela análise dos dados forneceram novas percepções acerca das práticas de letramento que permeiam a esfera acadêmica. Uma delas é o consentimento de que a universidade deve promover o desenvolvimento da competência escritora de estudantes recém ingressantes aos cursos de graduação, e tal iniciativa tornaria as instituições de educação superior mais acessíveis. A realização dessa pesquisa também nos levou a refletir sobre a relevância e importância de projetos de extensão como o curso – *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na universidade* – que além de viabilizar a integração das práticas de letramento, abre portas para inclusão social e, conseqüentemente, contribui para o desraizamento da evasão.

Por fim, a realização dessa pesquisa nos concedeu um olhar mais sensível sobre as práticas de letramento que circulam no contexto universitário. Assim, inferimos que os impactos causados aos estudantes participantes desta pesquisa foram positivos, a partir da experiência vivida com eles no curso de extensão e da análise de suas produções. Percebemos que a participação deles neste trabalho contribuiu para o seu crescimento acadêmico e pessoal. Também acreditamos que essa pesquisa oferece tanto para esses estudantes como para outros, uma visão analítica sobre o estágio de desenvolvimento de competência escritora em que se encontram, e, conseqüentemente, pode mostrar-lhes que caminho seguir nas suas produções futuras.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos; ARANHA, Solange. Gêneros textuais nas abordagens do interacionismo sociodiscursivo e da sociorretórica: contribuições teóricas e práticas. Apresentação • **DELTA** 33 (3) • Jul-Sep 2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**/Mikhail Mikhailovitch Bakhtin; prefacio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª.ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Clelileia Neves. Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli** | V. 7, N. 1, p. 55-78, jan.-abr. 2018.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade**: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. 2018, p. 248.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Desenvolvendo o letramento acadêmico: práticas de leitura e escrita na universidade**. Curso de Extensão. Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional. Porto Nacional, TO, 2019.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access do knowledge and Society*. Norwood: Ablex publishing Corporation, 1997.
- BECKER, Mariana de Lima; BARRETO FILHO, Ricardo Rios. Compreensão. In: PEREIRA, Sônia Virgínia Martins; RODRIGUES, Siane Góis Cavalcanti. *Diálogos em Verbete. Noções e Conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p.
- BUZATO, M. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop**. Campinas, ed.12 p.108 – 14, 2007.
- CABRAL, A. L. T. ; MARQUESI, S. C., A escrita na universidade: dificuldades na redação do vestibular e perspectivas para alunos do curso de Direito. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 31, n. 1, p. 51-71, jan.-abril 2018.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, Mara Sophia ZANOTTO.; CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.). **Linguística aplicada**: da aplicação linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.
- CELANI, M. A. A. A transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 98-107.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, 2005 (101-122).

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa** [recurso eletrônico]: escolhendo entre cinco abordagens / John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre :Penso, 2014.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos e quantitativos e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FABRE, C. **Des variantes de brouillon au cours préparatoire**. Études de Linguistique Appliquée, v. 62, p. 59-79, Avril-Juin. 1986.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. - São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste. ([1984] 2011).

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita/** Angela B. Kleiman (org.). – Campinas, SP; Mercado de Letras, 1995, Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, Angela B.; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan/jun. 2015.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna1**. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LEA, M. R.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul/dez, 2014.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

LIMA, Nelci Vieira De; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Desenvolvimento da competência escritora em ingressantes no ensino universitário: perspectivas teórico-analíticas e desafios práticos. **VERBUM**, v. 8, n. 2, p. 59-76, set. 2019.

MACEDO da Cunha, Juliana Pereira. **A escrita do gênero fichamento de opinião na universidade: o feedback como possibilitador de uma reescrita responsiva**. Juliana Pereira Macedo da Cunha. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Porto Nacional – Programa de Pós-graduação em Letras, 2022.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2017.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio, **Produção textual, análise de gêneros e compressão**. – São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARCHUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita- atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 74)

MELO, Livia Chaves; BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Prática dialógica de escrita: Reflexões sobre materiais didáticos nos relatórios de estágio em ensino de Língua Inglesa. In.: FUZA, Ângela Francine (org), et.al. **Pesquisas em Linguística Aplicada e Práticas de Linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MENEGASSI, R.J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. Assis, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 228, p. 1998.

MENEGASSI, Renilson José; M. CAVALCANTI, Rosilene da Silva de. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Alfa**, São Paulo, 57 (2): 433-449, 2013.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. 2013. Vol. 11, n. 1, p. 29-43, jan/abr 2013. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04>.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas e Letras**, v. 10 nº 18 1º sem. 2009 p. 147-170.

MENEGASSI, Renilson José; GAFFURI, Pricila. Responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito. Universidade Estadual de Maringá – UEM Maringá-PR, 9, 10 e 11 de junho de 2010 – **ANAIS**. Projeto de pesquisa “Aspectos da responsividade na reescrita de textos”, Processo 15067, SETI/Fundação Araucária/Universidade Estadual de Maringá.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In. PEREIRA, R. C., ROCA, P. (Orgs.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo, Contexto: 2009.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de linguística aplicada. In.: Luiz Paulo da Moita Lopes. **Da aplicação linguística à Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. Gragoatá, n. 27, p. 33-50, 2. sem. 2009.

NOGUEIRA, Susana dos Santos; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca; LIMA, Lucielena Mendonça de (org.). Perspectivas do Dialogismo Bakhtiano nas orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. **Revista X**, Curitiba, volume 12, n.3, 2017.

OHISCHI, M.C.G; MENEGASSI, R. J. [Orgs.]. Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de ensino de linguagens. UFPA/Faculdade de Letras – Castanhal, PA, 2016.

PEREIRA, S. V. M; RODRIGUES, S. G. C. [Orgs.]. **Diálogos em Verbetes. Coletânea Verbetes. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem.** São Carlos: Pedro & João Editores, 172p. 2022.

PERREIRA, Rodrigo acosta. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos de Bakhtin. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura.** Ano 12 – n. 19 – Edição Especial 2016.

PEREIRA, Antônia Alves; KOCH, Ingedore Villaça. Ensino-aprendizagem: referenciação e progressão textual no ensino superior. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (53.1): 183-199, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Sônia Virgínia Martins. **Gênero do discurso.** In: PEREIRA, Sônia Virgínia Martins; RODRIGUES, Siane Góis Cavalcanti. Diálogos em Verbetes. Noções e Conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. **Revista Científica da FAMINAS – V. 2, N. 1, p. 67-77, jan-abr de 2006.**

RIZZO, Joselma de Souza Mendes. Concepções de Linguagem em Marxismo e Filosofia da Linguagem. *Revista Eletrônica Interfaces.* Vitória , v17 n.1, 2011.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo. Contexto, 191 p. 2010.

SANTANA, W. K. F. O princípio dialógico da linguagem e a identidade do sujeito. *Revista Eletrônica Interfaces.* Vol.9, n.4 (out/nov/dez 2018).

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos.** Tradução Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Luísa Marcondes Garcia. – Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SILVA, Alexandre Peixoto. **A escrita de universitários ingressantes:** o resumo como prática dialógica responsiva na produção textual acadêmica. Alexandre Peixoto Silva. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Porto Nacional – Curso de Pós-graduação em Letras, 2021.

SILVA, A.K.A; SILVA, A.C.N; URBANO, B.F. O processo de sumarização na construção de resumos acadêmicos: um estudo desenvolvido em contexto de aula remota. **Revista Iniciação & Formação Docente,** v.8 n1 – 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOERO, Ítalo. Responsividade. In: In: PEREIRA, Sônia Virgínia Martins; RODRIGUES, Siane Góis Cavalcanti. **Diálogos em Verbetes**. Noções e Conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

SWALES, J.M. Genre analysis. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 2022 [1990]. Típicos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. Mimeo.

TRAVAGLIA, L. C. **Concepções de linguagem**. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2021 (3ª Edição).